

محنة التسمية

العدد الأول

فبراير ١٩٧٧

السنة التاسعة والعشرون



مجلة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٢ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ٦٨٦

(رئيس مجلس الإدارة : محمود النبوى الشال)

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
هيئة التحرير

الأستاذة الدكتورة رمزية الغريب الأستاذة زينب محرز
الأستاذ الدكتور سعد دياب الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم
الأستاذ الدكتور سيد خير الله الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفي
الأستاذ الدكتور حسن الفقى الأستاذ محمود النبوى الشال

سكرتير التحرير

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

سكرتير التحرير المساعد مديرا الصحيفة

الأستاذ عبد الراضى ابراهيم محمد الأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم
الأستاذ الدكتور محمود مصطفى قمبر

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .	* الاشتراك السنوى :
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .	والصحفية .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .	٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
	٦٠ قرشا للطلبة .
	١٢٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر من فبراير - ابريل - يونيو - اكتوبر

دار مقيس للطباعة

٥٦ شارع منصور - باب اللوق

تليفون ٢٦٨١٨

مجلة التربية

السنة التاسعة والعشرون فبراير ١٩٧٧ العدد الأول

- مهنة التعليم ورسالة المعلم
- من قضايا الفنون التشكيلية المعاصرة في مصر والوطن العربي مستقبل التربية في عالم متغير
- بعض الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم الجامعي
- بعض المشكلات التربوية والتعليمية بالمرحلة الثانوية العامة في محافظة الدقهلية
- الشباب كمحور للتنمية في ورقة أكتوبر
- مشكلات تدريس الفسيح في مجال التعليم بمصر
- دور الطريقة البديهة في الرياضيات الحديثة و (الأحداث) والتضمن التربوي لها
- عوامل التربية في الاسلام
- دراسة مقارنة للاتجاهات العدوانية لدى مجموعة من الطلاب الممارسين للألعاب الرياضية وغير الممارسين لها
- التعليم البرنامجي كطريقة للتدريس بالجامعة
- الشكل دائما يتبع الوظيفة والوظيفة يحددها عدد الحواس التي تتناول هذا الشكل
- أطفال اليوم رجال الغد
- رسائل جامعية في التربية
- للأستاذ الدكتور : يوسف صلاح الدين قطب ٥
- للأستاذ محمود النبوي الشال ١٥
- للأستاذ الدكتور سيد ابراهيم الجيار ٢٣
- للأستاذ الدكتور : عبد الفتاح حجاج ٣١
- أميل فهمي شنودة ٣٨
- للأستاذ الدكتور فاروق عبد الحميد اللقاني ٤٦
- للأستاذة سادات عباس سليم ٥١
- للأستاذة الدكتورة نذلة حسن أحمد خضر ٥٦
- للأستاذ علي عبد الموجود القاضي ٦٩
- للأستاذ الدكتور : عباس محمود عوض ٧٥
- للأستاذ الدكتور : فؤاد سليمان قلادة ٨٤
- للأستاذة مها محمود النبوي الشال ٩٣
- للأستاذ حامد محمد عبد الكريم ٩٦
- اعداد الأستاذ عبد الراضي إبراهيم محمد ٩٨

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

محنة التعليم ورسالة المعلم

الأستاذ الدكتور :

يوسف صلاح الدين قطب

لا يستطيع أحد أن ينكر الدور الذي قام به المعلمون عبر القرون ، وما زالوا يقومون به في العالم العربي بكل اتقان واخلاص للنهوض برسالتهم في تعليم أبناء الأمة العربية ، ولا يستطيع أحد أن ينكر خطورة العمل الذي يقوم به المعلم وأهميته في تكوين الأجيال التي ينشئها وأثره في تشكيل كيان الأمة وتجديد سمات حاضرها وخصائص مستقبلها ، ونحن الآن إذ نتعرض بالتحليل لبعض الأوضاع المتعلقة بمهنة التعليم ، فإن ذلك لا يعنى إطلاقاً أى إنكار لفضل المعلم أو فضل القائمين على أعداده في استمرار نجاح المدارس العربية في محاربة الجهل وتزويد البلاد بالأعداد الوفيرة من المتعلمين والقادة في كافة الميادين .

ولكن على الرغم من ذلك كله فإن الكثيرين منا لم يكونوا على مدى سنوات طويلة راضين عن الأوضاع الحالية لمهنة التعليم ، وما زلنا نشعر بأن أعداد المعلم وتنظيم مهنة التعليم والارتفاع بمكانتها أمور تحتاج الى دفعة قوية لدعم مكانة هذه المهنة وتمكين المعلم من القيام برسالة الحقيقية في المجتمع .

وليس خافياً على أحد أن الفجوة ما زالت متسعة بين ما نصبو اليه من السمو بهذه المهنة وبين ما نحاول أن نحققه فعلاً في هذا السبيل ، بل يمكن القول بأن هذه الفجوة تزداد اتساعاً كل يوم ويصبح التعليم أكثر مشقة بسبب التغيرات المستمرة والسريعة التي تحدث في المجتمع العربي ، مما يستدعى مضاعفة الجهود التي يبذلها المربون وقادة المجتمع وجمعيات المعلمين ومنظماتهم لمعالجة هذا الموقف .

ومن أمثلة التغيرات الحادثة في المجتمع العربي أن عدد الطلاب في المدارس المختلفة بالبلاد العربية يقدر بحوالى ٢٠ مليوناً في الوقت الحاضر وينتظر أن يتضاعف هذا العدد بعد عشر سنوات ليصل الى ٤٠ مليوناً ، ويعنى ذلك أن يتضاعف عدد المعلمين أيضاً فيزيد من حوالى نصف مليون معلم في الوقت الحاضر ليصل الى حوالى مليون معلم بعد عشر سنوات ، ويعنى هذا أيضاً من الناحية العددية على الأقل أن الدول العربية تواجه متطلبات ضخمة لتوفير الأعداد الكافية من المعلمين في السنوات القليلة القادمة تقدر بمتوسط يبلغ أكثر من خمسين ألف معلم سنوياً حتى يمكنها أن تسائر التوسع الحتمى في أعداد الطلاب . ولا ترجع هذه الزيادة الهائلة في أعداد الطلاب الى الزيادة الطبيعية في عدد السكان فحسب ، ولكنها

ترجع - بخاصة - الى التغيرات الاجتماعية الأخرى والى الجهود الكبيرة التى تبذلها الدول العربية لتوفير التعليم للأعداد الكبيرة التى

وليس هذا التغير فى عدد السكان الا واحداً من عشرات المتغيرات الأخرى المتوقعة وغير المتوقعة والتى سوف تؤثر لا فى حياة المجتمع العربى وحده ولكن فى حياة العالم المحيط بنا أيضا .

فهل نحن أعددنا العدة لتطويع التعليم واعداد المعلمين لمواجهة هذه التطورات السريعة فى المجتمع العربى ؟ ان القضية التى نود تأكيدها هنا هى ان مستقبل التعليم فى البلاد العربية بل مستقبل هذه الأمة كلها رهين بالارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم ، وواضح أن الارتفاع بمكانة المعلم ومستواه العلمى والنهوض بالمهنة التى ينتمى اليها هو الأساس الذى يستند اليه النهوض بكافة المهن الأخرى . كما أن مهنة التعليم هى المسئولة عن ارساء التجديد والتغيير فى المجتمع وتوجيهه الثقافة وبناء المجتمع العصرى القادر على مواجهة التحديات المحيطة به .

ولكى نحقق ما نصبو اليه من ارتفاع بمستوى مهنة التعليم يجب أن نوجه اهتمامنا الى عممية اعداد المعلمين وتكوينهم ليكونوا جديرين بالانتماء الى مهنة رفيعة . كما يجب الاهتمام بالقضاء على مشكلة التفكك الجادث بين أعضاء هذه المهنة حيث يعانى الحد الأدنى من المستويات الاعداد المهني لطوائف المعلمين المختلفة مما يجعل صورة التعليم صورة مهتزة لدى المجتمع فعلى الرغم من أن منظمات المعلمين وجمعياتهم تعتبر التعليم مهنة رفيعة إلا ان المكانة المهنية للتعليم ما زالت تنتظر استيفاء بعض الشروط للاعتراف بها مهنة من المهن الرفيعة لا حرفة من الحرف البسيطة .

ولكن ما مقومات أية مهنة من المهن ؟ وما الشروط التى يجب ان تنطبق على مهنة التعليم لى تصبح مهنة حقيقية يعترف بها الجميع ؟ وما الذى يجب استكمالها من شروط أو خصائص لمهنة التعليم فى البلاد العربية للارتقاء بمكانتها ؟ أو بمعنى آخر ما رسالة المعلم وما السبيل لتمكين المعلم من القيام بهذه الرسالة بالصورة التى يرتقبها المجتمع العربى . وبذلك يعطى هذه المهنة ما تستحقه من اجلال واحترام ؟

سنحاول فيما يلى عرض بعض هذه المشكلات بايجاز ان أن الاجابة عليها تحتاج الى دراسة طويلة وشاملة . ولذلك سوف نكتفى بالإشارة الى عدد من المشكلات الرئيسية فى هذا المجال .

ما المهنة وما مقوماتها ؟

يوجد فى كل مجتمع عدد من الوظائف أو الخدمات التى يجب أن تؤدي على وجه مرض لى تستمر حياة الجماعة بصورة منتظمة أو متطورة . وتختلف المجتمعات البدائية المتقدمة فى كيفية تنظيم القيام بهذه

الوظائف أو الخدمات • فالمدنات الحديثة قد خلقت أو ابتكرت التخصص في العمل وأنشأت المؤسسات أو المنظمات المختلفة التي تنتظم العاملين في النواع المختلفة من هذه الخدمات لتيسير تأديتها للجميع وللأفراد والقيام بتطويرها وتحسينها •

وقد جرت العادة على التمييز بين أنواع العمل المختلفة التي تؤديها هذه المؤسسات وتجميعها في مستويات متفاوتة على أساس بعض المعايير مثل أهمية العمل بالنسبة لحياة الجماعة ومتطلبات الاعداد لمزاويلته • وتشمل هذه المستويات التي تقسم اليها الأعمال المختلفة المستويات الآتية :

Professional مستوى الأعمال المهنية

Semi Professional مستوى الأعمال شبه المهنية

Skilled labour مستوى العمالة الماهرة

un-skilled labour مستوى العمالة غير الماهرة

وكل نوع من هذه المستويات يمثل عددا من الخدمات التي تؤدي للغير ويستلزمها عدم المام من تؤدي له بالمعلومات أو المهارات المطلوبة أو عدم الرغبة في الاكتفاء الذاتي لسد احتياجاته • ولذلك فإن الفروق التي بين المستويات الأربعة ليس في عنصر الخدمة وإنما في هذه المميزات : طبيعة الخدمة وعلاقتها بالحاجات الأساسية التي يتوقف عليها كيف الحياة أو الحياة نفسها ومستوى الاعداد المطلوب ومدته وغير ذلك من المعايير التي سنعرض لبعضها فيما بعد • وتوضع على قمة هذه المستويات المهن الرفيعة مثل المهن الطبية والهندسية والقضائية والتعليمية الخ ... فالمهن هي مؤسسات اجتماعية نشأت لتقوم بتزويد الفرد والمجتمع بخدمات أساسية يحتاجها •

وإذا جوبه الفرد في المجتمع الحديث بمشكلة تقع في مجال من مجالات هذه المهن فإنه يلجأ الى المهنيين الذين تلقوا الدراسات والمهارات المتخصصة والتي تجمعت نتيجة البحوث العلمية والممارسات الطويلة • وهو في هذا إنما يلجأ الى المهنة أو الى الفرد الذي يمثل المهنة أو ينتمي اليها • فالمهنة هي التي تؤمن للفرد سلامة الخدمة وكفايتها في حدود التقدم الذي وصل اليه العلم أو الفن في هذا المجال • والمهنة هي مصدر الثقة التي يوليها الفرد للقائم بالخدمة والطمأنينة الى أن هذه الخدمة على المستوى المطلوب من الكفاية والخبرة • وكل مهنة من المهن تتعلق بمجال محدود من الحاجات أو الوظائف والخدمات مثل المحافظة على الصحة الجسمية والنفسية أو المحافظة على الحقوق والحرية أو تهيئة الفرص للتعليم الخ ...

ولما كانت المهن تحتل كما سبق أن ذكرنا مكان الصدارة أو قمة السلم في ترتيب الخدمات المختلفة فإن من الطبيعي أن تسعى المؤسسات التي تنتظم الأعمال والخدمات المختلفة الى الارتقاء الى مستوى المهن •

وقد تطلق بعض هذه المؤسسات على نفسها اسم المهنة ، ولكن ذلك لن يكسبها بالضرورة الاعتراف بها أو حصولها على المكانة الاجتماعية التي تضافى على المهن الحقيقية . كما أن المهن التي تأصلت جذورها في المجتمع كثيرا ما تتردد في أن تقبل مشاركة الغير لها في المكانة والامتيازات التي وصلت اليها .

ويميل المعلمون والمربون ورجال التعليم بعمامة الى اعتبار التعليم مهنة من المهن الأصيلة وقد يكونون على حق في ذلك وقد يكونون مدفوعين بنوع من الطموح الناتج عن الاحساس بنبل العمل وأهمية الذي يقوم به المعلم في المجتمع . ومع ذلك فإن هناك قطاعات في المجتمع العربي وغيره من المجتمعات لا تعترف بأن التعليم قد وصل الى مرحلة من النضج تكسبه الحق في أن تطلق عليه صفة المهنة بحيث تتمتع منظمات المعلمين بالامتيازات والمسؤوليات التي تتمتع بها المنظمات المهنية الأخرى . بل أن الكثير من المعلمين في البلاد المختلفة ما زالوا ينادون بوجوب رفع مكانة التعليم كخدمة الى مستوى المهن الرفيعة . فما هو الموقع الحقيقي للتعليم في سلم الخدمات السابق الإشارة اليه ؟ هل هو عمل من الأعمال المهنية أم أنه لا يرقى الا الى مستوى الأعمال شبه المهنية ؟ .

مقومات المهنة :-

قد يساعدنا في الإجابة على السؤال السابق الوقوف على المعايير أو الخصائص التي تميز الأعمال المهنية عن غيرها من الأعمال . وسنحاول الآن تلخيص أهم المقومات التي يجب أن تتوافر في أية نوعية من الخدمات لكي ترقى هذه الخدمة الى مستوى المهنة . وفي ضوء ذلك يمكننا أن نحكم على الخدمة التي يقوم بها المعلمون كما يمكننا أن نتبين ما تحتاجه هذه الخدمة من تطوير أو اعداد للارتقاء بها الى المستوى المطلوب . ويرى علماء الاجتماع أن أهم هذه المعايير تشمل ما يلي :

١ - **الثقافة المهنية** : يجب أن تتوافر لدى المهنة - ككل أو لدى المهني كفرد - الثقافة المهنية التي لا تتوافر لدى الآخرين من غير أرباب هذه المهنة .

- **تقصد بالثقافة المهنية** مجموعة المعلومات والمهارات الفنية وانماط السلوك المهني والقيم والاتجاهات المرتبطة بالمهنة مما يعد أساسا لمزاولتها .

- **وتستند كل مهنة الى واحد أو أكثر من ميادين المعرفة** - أو العلوم التي تستقى منها الأسس العامة وتبنى عليها التطبيقات والمهارات اللازمة لها .

٢ - **مستوى الاعداد للمهنة** : أن يكون الاعداد للمهنة عن طريق برنامج كامل يتم في كلية جامعية أو مدرسة مهنية على المستوى الجامعي .

٣ - القدرة على اتخاذ القرار : أن يصل الممارس للمهنة الى المستوى الذى يستطيع فيه اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بالخدمة التى يقدمها وأن يكون هذا القرار وفق آخر ما توصل اليه العلم وفى ضوء خلفية من القواعد والنظريات التى تستند اليها المهنة . وذلك مع مراعاته لأثر هذا القرار على الظروف والقرارات الأخرى المرتبطة به .

٤ - تنظيمات المهنة : أن تنظيم المهنة فى هيئة أو جمعية تستطيع فى حدود النظام الاجتماعى القائم أن تسيطر على الأعمال الفعلية فى المهنة والظروف المحيطة بها . وذلك مثل :

- مستوى الاعداد للمهنة .

- مستوى الأداء المطلوب لمزاولة المهنة والاستمرار فيها .

- اخلاقيات المهنة وتأديب المخالفين وأن تكون مسئولية المعلم عن أعماله المهنية أمام المجتمع من خلال المهنة .

٥ - وحدة المهنة : اذا وجدت تخصصات مختلفة داخل المهنة فلا بد من وجود قدر مشترك وحد أدنى من الثقافة المهنية بين جميع العاملين بما يضمن وحدة المهنة .

٦ - ثقة الجمهور بالمهنة : وبالممارسين للمهنة وأن تكون هذه الثقة قائمة على قدرة المهنة على تأدية خدمات لا يمكن أن تؤدى عن غير طريق المهنة .

٧ - التعليم المستمر : أن يلتزم الأفراد الممارسون فى المهنة بمستوى الكفاية مدى الحياة وأن يتميزوا بدوافع قوية للخدمة وبالرغبة فى متابعة التطورات العلمية والتطبيق فى مجال المهنة .

ما الذى ينطبق على التعليم من مقومات المهنة :

طالما نادى المعلمون بأن التعليم مهنة من المهن الرفيعة على الرغم مما يجابههم به المجتمع أحيانا من عدم الاعتراف بهذه المهنة . فالشروط أو المقدمات السابقة الإشارة اليها كثيرا ما تنطبق على المعلمين المشهود لهم بالكفاية والمهارة والسلوك المهنى المشرف الا أن المهنة ككل ينقصها فى أحيان أخرى بعض هذه المقدمات الهامة . وسنحاول الآن تحليل موقف مهنة التعليم فى البلاد العربية فى ضوء المعايير السابقة .

فالبنسبة الى الثقافة المهنية فى مجال التعليم لا شك أن القرن الحالى كان مسرحا لكثير من البحوث والتجارب والدراسات التى انتجت مجموعة هائلة من المعلومات والمهارات وجددت عدة قيم واتجاهات تتعلق بالثقافة المهنية التربوية . وبذلك أنعمت أهم الموانع التى تحول دون

أرتقاء التعليم الى مستوى المهن المعترف بها . وتستقى مهنة التعليم الأسس والتطبيقات التي تلزم لها من أكثر من ميدان من ميادين المعرفة مثل الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم الانتروبولوجى وعلم النفس وقد أسهمت هذه العلوم الاساسية وغيرها فى بناء قدر كاف من الثقافة المهنية التربوية التي وضعت موضع التجريب للتحقق من صحتها . ومع ذلك فإن قلة من المعلمين الذين يدركون علاقة العمل الذى يمارسونه بهذه العلوم أو يحاولون التعمق فى دراستها بقصد الاستفادة منها فى عملهم .

ومن المعروف لنا جميعا أن المشتغلين بالتعليم فى المدارس ليس لديهم جميعا قدر مشترك من الثقافة المهنية التى تنمى المعلم باستمرار فى مهنته ، بل أن الملاحظ أن بعض المعلمين الذين تلقوا هذه الثقافة التربوية فى معاهد أو كليات متخصصة كثيرا ما يستخدمون استراتيجيات شخصية مستقلة عما يستخدمه الآخرون . وكثيرا ما ترتفع أصوات بين المعلمين أنفسهم تنادى بأن المهارة الكامنة فى عملية التعليم تقوم أساسا على خبرة المعلم وحكمته والأساليب السائدة أكثر مما تقوم على مهارات ومعلومات مهنية ثبتت صحتها .

لقد كانت النظرة القديمة الى العملية التعليمية هى أنها عملية يمكن أن تتم دون حاجة الى مهارة خاصة وأن أى شخص يعرف المعلومات أو المهارات المطلوب تعليمها يستطيع أن يعلمها للغير . وما زالت هذه النظرة سائدة فى كثير من الأوساط التعليمية وبخاصة فى التعليم الفنى والتعليم الجامعى . وواضح أن هذه النظرة تجمد التعليم وتجعل منه حرفة من الحرف البسيطة التى لا تحتاج الى ثقافة مهنية خاصة ولا تهتم ؛ لا ينقل المعلومات فتهمل الأهداف التربوية من التعليم وتتجاهل أثر الطريقة التى تستخدم على تفكير الطالب ونمو شخصيته وغير ذلك من الآثار السلوكية التى تترتب على هذا التعليم .

وفيما يتعلق بمستوى الاعداد للمهنة يمكن أن نثير هنا سؤالين : أولهما متى يبدأ الاعداد لمهنة التعليم فى السلم التعليمى ؟ والثانى يتعلق بطول المدة التى يستغرقها هذا الاعداد ؟

والملاحظ أن نظرة المجتمع الى مكانة أى مهنة من المهن تتأثر الى درجة كبيرة بالمستوى التعليمى الذى يبدأ عنده الاعداد لهذه المهنة . فالمهنة أو الحرفة التى يبدأ الاعداد لها عقب المرحلة الاعدادية مثلا تكون أقل مكانة من مثيلتها التى يبدأ الاعداد لها عقب المرحلة الثانوية حتى ولو تساوت المهنتان من حيث عدد السنوات الكلية فى الدراسة . والمعروف أن الدول العربية تتبع فى اعداد معلم المدرسة الابتدائية أسلوبين - الأول وفيه يبدأ الاعداد للمهنة بعد الحصول على شهادة الدراسة الثانوية وتستمر الدراسة فى هذا النظام مدة قد تصل الى سنتين . وفى الاسلوب الثانى يبدأ الاعداد عقب حصول الطالب على الشهادة الاعدادية وتستمر الدراسة فى هذا النظام مدة خمس سنوات .

ولما كان الاعداد لجمع المهن الرفيعة الأخرى لا يبدأ قبل أن ينتهى الطالب من دراسة الثانوية على اعتبار أن هذه الدراسة هي الحد الأدنى للثقافة العامة التى يحتاج اليها المهني ، لذلك نجد أن المؤتمرات الدولية والعربية التى ناقشت المرحلة التعليمية التى يبدأ بعدها اعداد المعلم قد أوصت بالابدأ الاعداد لمهنة التعليم الا بعد انمام الطالب لدراسته الثانوية على الأقل وذلك بغض النظر عن المرحلة التعليمية التى يعدلها المعلم .
أن توصية منظمة اليونسكو المعروفة فى شأن رفع مكانة المعلم وهى التوصية التى وافقت عليها جميع الدول الأعضاء فى هذه المنظمة وفى منظمة العمل الدولية عام ١٩٦٦ ، قد نصت على ضرورة الأخذ بهذا الرأى حرصا على المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم .

وأما عن النقطة المتعلقة بطول الفترة اللازمة للاعداد لمهنة التعليم فاننا نجد أن الاتجاه العالمى فى كثير من الدول المتقدمة يميل نحو اطالة هذه المدة بقدر الامكان فهى تصل فى بعض الولايات المتحدة وفى كثير من الدول الاوروبية الى خمس سنوات ولا تقل عن أربع سنوات بعد الدراسة الثانوية العامة . وفى البلاد العربية نجد أن مدة الاعداد لمعلمى المراحل التى تلى المرحلة الابتدائية لا تقل عن أربع سنوات على مستوى التعليم الجامعى وتصل الى خمس سنوات فى نظام الاعداد المتتابعى للحصول على الدبلوم العام بعد اتمام مرحلة الليسانس أو البكالوريوس وينطبق ذلك على معلمى جميع المواد من ثقافية أو تربية رياضية أو فنية الخ ...

وهكذا نجد أن مستوى الاعداد للمهنة فى المدرسة الثانوية فى البلاد العربية يطابق الشروط المطلوبة للاعداد فى المهن الأخرى . غير أن اعداد معلم المدرسة الابتدائية ما زال يحتاج الى عناية كبيرة ليصل الى المستوى الذى يحقق مطالب المهنة كمهنة راقية بحيث لا يقل هذا الاعداد عن المستوى الجامعى أو أن يكون على الأقل تحت اشراف الجامعة أو ما فى حكمها لضمان المستوى العلمى المطلوب للمعلم . ومما لا شك فيه أن معلم المدرسة الابتدائية يحتاج الى اعداد لا يقل فى مستواه عن مستوى زميله معلم المدرسة الثانوية وأن اختلفت مواطن التركيز فى الدراسة فى كلتا الحالتين .

ولعل من أهم ما يميز المهن الراقية هو قدرة المهني على اتخاذ القرار المهني السليم . وكثير من المعلمين لا يدركون خطورة الدور الذى يقومون به من حيث اتخاذ القرارات المتعلقة بتلاميذهم بصورة مستمرة أثناء عملهم . فكل لحظة فريدة فى نوعها وكل موقف يختلف بصورة أو بأخرى عن غيره من المواقف . وليس لدى المعلم المهني « وصفة » واحدة يطبقها على جميع الحالات والمواقف . بل عليه أن يزن كل حالة وكل موقف على حدة ثم يتخذ القرار المهني المناسب فى ضوء ثقافته المهنية لمعاونة تلاميذه على التعليم والنمو .

وعلى الرغم من أهمية هذا الدور المهني للمعلم فالملاحظ أن هناك تراخيا واضحا فى تطبيق المعلومات المهنية التى تأكدت صحتها . وهذا التراخي ليس من جانب الممارسين للمهنة فى المدارس فحسب ولكن من

جانب المشرفين على اعداد المعلم احيانا . فالمعلومات المهنية ينقصها التكامل في تعليمها وبالتالي قد لا يتعلمها المعلمون بصورة مرضية وينتج عن ذلك أن يلجأ المعلم الى الأساليب التقليدية ضاريا عرض الحائط بهذه الثقافة المهنية ، معلنا أن التعليم خبرة مكتسبة وليس بعلم أو فن . هذا بالإضافة الى أن الكثير من المعلمين لا يتابعون المعلومات المهنية المستحدثة ولا يعرفون شيئا عن الكثير من النظريات الجديدة أو الممارسات المبتكرة . وهكذا يؤدي فشل المعلمين في تكوين مدركات جديدة وتطبيق النظريات التي توصلت اليها البحوث العلمية الى الهبوط بعملية التعليم من مستوى المهنة الى مستوى الحرفة .

وتتطلب عملية التعليم أن يقوم المعلم بتهيئة الفرصة أو المجال أمام المتعلم لكي يمر بالخبرة الملمة التي تعدل من قيمه أو افكاره أو سلوكه . ولدى مهنة التعليم الآن ثروة كبيرة من المعلومات والتجارب والبحوث في مجال علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الحضارات (الانثروبولوجي) يستطيع المعلم عن طريقها أن يتنبأ بما تؤدي اليه المواقف المختلفة فيما يتعلق بحدوث التعلم ، ويستطيع في ضوء ذلك أن يتخذ القرار المهني عن الاستراتيجية التعليمية المناسبة لكل حالة . ولا شك أن اتخاذ مثل هذا القرار والقدرة على تنفيذه أمور تتطلب مهارة فنية فائقة .

وفي رأينا أن المعلم شأن الطبيب ورجل القضاء عليه أن يتخذ في كثير من المواقف التي تتصل بمهنته الكثير من القرارات التي لها آثار بعيدة المدى في حياة من يتعامل معهم . فالمعلم هو الذي يمهّد الطريق على أوسع مدى أمام الطالب لكي يتعلم ويتفتح ذهنه وتنمو شخصيته وقد يشجعه ويعدل من فكرته عن نفسه ويزيد من طموحه وثقته بنفسه وينمي قدراته ويوجه سلوكه وعلاقاته بغيره مستخدما في ذلك الاستراتيجيات التي تؤدي الى ذلك . أما المدرس الذي لا يدرك طبيعة عمله ورسالته فانه قد يتخذ من القرارات والتصرفات ما يغلق الأبواب أمام تلاميذه ويهبط بمعنوياتهم ويسوء الى صحتهم النفسية ويحولهم الى أشخاص أقل شأنا وأقل أثرا في حياتهم ومجتمعهم مما كان يمكن أن يصلوا اليه .

وفيما يتعلق بتنظيمات المهنة فاننا نجد أن معظم المعلمين في البلاد العربية لهم جمعيات أو نقابات مهنية ، وهذه التنظيمات تختلف سلطاتها من بلد عربي الى آخر من حيث التركيز على تمثيل مصالح المعلمين أو تحسين الظروف المادية والاجتماعية المحيطة بهم أو من حيث التركيز على السيطرة على المهنة والعمل على رفع مستوى الأداء في الخدمة والتدخل في مستوى الاعداد لها واشتراط المؤهلات اللازمة لممارستها والمطالبة بحد أدنى لمستوى الآراء ومساءلة المعلم عن عدم وصول تلاميذه الى المستويات المناسبة لهم .

وقد قامت بعض نقابات المعلمين في البلاد العربية بوضع ميثاق الاخلاقيات المهنية الواجب مراعاتها في عملهم بحيث يحال المخالفون الى المحاكمة التأديبية حرصا على سمعة المهنة وثقة الجمهور بها . ويبدو

بمسامة أن هناك وعيا متزايدا في البلاد العربية بأهمية تنظيم هذه المهنة وزيادة فعالية المنظمات أو النقابات التي تسيطر عليها . وهذا يشير بان مهنة التعليم تتجه الى مستوى المهنة المعترف بها .

وتقضى وحدة المهنة أن توحيد مصادر اعداد المعلمين لجميع المراحل التعليمية ولجميع المواد التي تعلم من ثقافية وفنية ورياضية ولجميع النوعيات من تعليم عام أو تعليم فنى الخ . . . أى أن يتم اعداد المعلمين بجميع نوعياتهم تحت مظلة واحدة بدلا من أن يكون الاعداد في مراكز مختلفة قد تكون غير متجانسة في أساليبها واستراتيجياتها واتجاهاتها .

ولما كانت جميع المهن الرفيعة تعد داخل الاطار الجامعى فانه يقترح أن تكون المظلة التي يعد المعلم تحتها هي الجامعة . وإذا كانت بعض البلاد العربية لا تستطيع في الوقت الحاضر أن توفر الاعداد الكافية من معلمى المدرسة الابتدائية بخاصة على مستوى الجامعة أى بعد دراسة أربع سنوات بعد الشهادة الثانوية ، فإن من الممكن أن تتدرج هذه الدول في تحقيق هذا الهدف بحيث يكون اعداد معلم المدرسة الابتدائية في المعهد نفسه مع زميله معلم المدرسة الثانوية لمدة سنتين تزداد تدريجيا الى ثلاث ثم الى أربع . والى أن يتم ذلك فمن الممكن أن تشرف الجامعة على هذا الاعداد وأن تمنح الخريجين شهادة تدل على مستوى الدراسة ومدتها بدلا من منحهم درجة البكالوريوس أو الليسانس الجامعية .

وقد أوصى بهذا الاتجاه مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربى الذى عقدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالقاهرة في يناير سنة ١٩٧٢ حيث جاء في التوصية ما يأتى :

« ايماننا بأهمية دور المعلم في المجتمع العربى وعملا على توفير الضمانات التي تجعل من التعليم مهنة لها مكانتها المرموقة بين بقية المهن وتلافيا للتفاوت الذى يوجد بين بعض فئات المعلمين يوصى المؤتمر بما يلى :

« يكون اعداد المعلم داخل اطار الجامعة والمعاهد العليا أيضا كانت المرحلة التي يعدلها باعتبار ذلك هدفا تسعى الدول العربية الى تحقيقه بأسرع وقت ممكن » .

ان الأخذ بهذا المبدأ كفيل بأن يرقى بمهنة التعليم ويجعل لها مكانها المرموق بين بقية المهن الرفيعة .

وأخير فان التعليم المستمر مدى الحياة أساس من الأسس التي تقوم عليها المهن الرفيعة كى يطمئن المجتمع والجمهور الى أن الخدمات التي تؤدي تعتمد على أحدث التطورات العلمية . ولا بد انن من النظر الى الاعداد المهني للتعليم على أنه عملية معقدة لا تنتهى بتخريج المعلم من معهد الاعداد .

وسوف نكتفى هنا نظراً لضيق المجال ، بالإشارة الى أهمية الكفاية بعملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة كعملية متكاملة للتقمية الذاتية التي يقوم بها الفرد بنفسه فيعلم نفسه بطريقة مستمرة طول حياته . أن العمل على توجيه ونجاح هذه العملية سوف يجعل مهنة التعليم عملاً محبباً الى النفس ومجدداً للنشاط والذهن ويقضى على الجمود في المهنة والملل الذي يعاني منه بعض المعلمين .

ويمكن أن تقوم منظمات المعلمين والادارات التعليمية بتنظيم فرص التدريب أثناء الخدمة والتخطيط الكافي لهذه العملية وان توثق الصلة بين القائمين بهذا العمل وبين كليات اعداد المعلمين لضمان اتصال عملية الاعداد قبل الخدمة وفي أثنائها وحصول هذه الكليات على التغذية المرتجعة من خلال هذا التدريب .

وعن طريق التعليم المستمر والنمو الذاتى في المهنة يتزايد انتاج المعلم كما وكيفا ويحقق له التقدم والرضاء عن نفسه ويميزه عن الآله التي يتناقص انتاجها عن طريق الاستعمال المستمر .

وأخيراً أرجو أن اختتم هذا الحديث بالتأكيد على حاجتنا الى المزيد من الجهد في سبيل تحقيق مكانة المعلم ومهنة التعليم وأن علينا أن نبدأ من الآن والخص الأسس التي نعمل عليها فيما يلى :-

- النظرة الشاملة والكلية الى التعليم في جميع مراحله .
- ان يكون البدء في الاعداد للمهنة بعد المرحلة الثانوية على الاقل .
- توجيه مصادر اعداد المعلم وتوجيه المهنة .
- أن يكون الاعداد للمعلم على المستوى الجامعى .
- الاهتمام في اعداد المعلم بتكامل الثقافة المهنية لتزويده بالقدرة على اتخاذ القرار المهنى المناسب .

مِنْ قَضَايَا الْفَنُونِ التَّشْكِيلِيَّةِ الْمَعاصرةِ فِي مِصْرَ وَالْوَطَنِ الْعَرَبِيِّ

لِلْأَساتِذَةِ مُحَمَّدِ النَّبَوِيِّ الشَّالِ
وَكِيلِ وَزَارَةِ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ لِمَحَافِظَةِ الدَّقْهَلِيَّةِ

أَعْرَضَ فِي هَذَا الْمَقَالَ بَعْضَ الْقَضَايَا الْمَلْحَةِ وَالْمَشْكَلاتِ الْبَارِزَةِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِالْفَنُونِ التَّشْكِيلِيَّةِ عَلَى اخْتِلَافِ أَنْوَاعِهَا وَتَعَدُّدِ فُرُوعِهَا وَتَنَوُّعِ شَعْبِهَا فِي حَيَاتِنَا الْمَعاصرةِ وَفِي الْوَطَنِ الْعَرَبِيِّ بِعَامَةِ ، تِلْكَ الْفَنُونِ الَّتِي تَعُدُّ فِي مَقَدِّمَةِ الْقِيَمِ الْإِنْسَانِيَّةِ الثَّقَافِيَّةِ وَالْحَضَارِيَّةِ فِي الْمَجْتَمَعِ الْمَاضِي وَالْمَجْتَمَعِ الرَّاهِنِ ، وَلَا غَنَى عَنْهَا لِكُلِّ حَيَاةٍ خَصْبَةٍ مُتَقَدِّمَةٍ .

مَنْزِلَةُ الْفَنَانِ التَّشْكِيلِيِّ فِي الْمَجْتَمَعِ الْعَرَبِيِّ :

أَنَّ عِلَاقَةَ الْفَنَانِ التَّشْكِيلِيِّ بِالسُّلْطَاتِ الْعَامَةِ وَعِلَاقَتَهُ بِنِقَادِ الْفَنِ وَبِالْجُمَاهِيرِ الْكَثِيرَةِ فِي مَجْتَمَعِ الْيَوْمِ بَدَلًا مِنْ أَنْ تَكُونَ وَطِيدَةً الْأَسَاسِ قَوِيَّةَ الْوُجُودِ لِمَا طَرَأَ عَلَى الْمَجْتَمَعِ الْمَعاصرِ مِنْ أَحْدَاثٍ سِيَاسِيَّةٍ هَائِلَةٍ وَتَحَوُّلَاتٍ اجْتِمَاعِيَّةٍ مُتَتَالِيَةٍ فَانْهَارَ عَلَى الْعَكْسِ مِنْ ذَلِكَ تَنْذُرٌ بِالْخَطُورَةِ وَتَوْحِيٌّ بِالتَّفَكُّكِ وَالْإِنْقِصَامِ وَتَتَعَرَّضُ لِلْأَفْوَلِ وَالذَّبُولِ ، وَالدَّلِيلُ عَلَى هَذَا مَا نَلَاظُهُ مِنْ قِلَّةِ اِهْتِمَامَاتِ النَّاسِ بِالْفَنِ حَيْثُ تَتَجَهُّ الْكَثَرَةُ الْغَالِبَةُ مِنْهُمْ إِلَى مَا يَشْغُلُ أَذْهَانَهُمْ مِنْ شُؤْنِ الْحَيَاةِ الْعَامَةِ وَتَبْعَاتِهَا الثَّقَالِ الَّتِي تَسْتَنْفِدُ الْقَدْرَ الْأَكْبَرَ مِنْ تَفْكِيرِهِمْ وَتَسْتَوْلِي عَلَى مَشَاعِرِهِمْ ، وَهَذِهِ مَشْكَلَةٌ أُسَاسِيَّةٌ يُوَاجِهُهَا الْفَنَانُ الْعَرَبِيُّ فِي هَذَا الْعَصْرِ ، وَتَخْلُقُ أَمَامَهُ كَثِيرًا مِنَ الصَّعَابِ وَالْمَشْكَلاتِ الْمَادِيَّةِ وَالْمَعْنَوِيَّةِ فِي حَيَاتِهِ الْيَوْمِيَّةِ ، كَمَا يُوَاجِهُ بِسَبَبِهَا هَزَاتٍ عَنِيفَةٍ قَدْ تَشْعُرُهُ بِأَنَّهُ عَنَصَرٌ مِنْ بَيْنِ الْعَنَاصِرِ الْغَرِيبَةِ الْمَنْعَزَلَةِ عَنِ جُمَاهِيرِ الشَّعْبِ .

وَهَذِهِ الظَّاهِرَةُ الْمَلْمُوسَةُ لَمْ يَكُنْ لَهَا وَجُودٌ مِنْ قَبْلِ فِي الْعُهُودِ التَّارِيخِيَّةِ الْقَدِيمَةِ الْمِصْرِيَّةِ وَالْقِبْطِيَّةِ وَالْإِسْلَامِيَّةِ وَفِي غَيْرِهَا مِنَ الْحَضَارَاتِ الْقَدِيمَةِ الْآخَرَى حَيْثُ كَانَ الْفَنَانُ مَحَلَّ تَقْدِيرٍ كَبِيرٍ مِنَ الْخَاصَّةِ وَالْعَامَةِ ، وَكَانَ عَمَلُهُ فِي حَدِّ ذَاتِهِ اسْتِجَابَةً طَبِيعِيَّةً وَاحْسَاسًا قَوِيًّا بِالمَسْئُولِيَّةِ الَّتِي تَتَطَلَّبُهَا سَاحَاتُ الْمَعَابِدِ وَقَاعَاتِ الْكُنَائِسِ وَمُرَافِقِ الْقُصُورِ مِنْ عَطَائِهِ الْمَوْفُورِ الْقِسَائِمِ عَلَى الْوَعْيِ وَالْإِيمَانِ الصَّادِقِ وَالْاجْتِهَادِ وَالثَّقَةِ وَالْإِطْمِئْنَانِ وَالْحِفَافِ عَلَى مَسْتَوَى الْأَدَاءِ الْمَشْرِفِ الَّذِي هُوَ السَّمَةُ الْأُولَى فِي عَمَلِ الْفَنَانِ الْمُبْدِعِ الْأَصِيلِ الَّذِي اسْتَطَاعَ بِهَذِهِ الْمَقُومَاتِ أَنْ يَعْبُرَ بِحَرِيَّةٍ وَارَادَةٍ وَبِأَسْوَاطٍ مُتَعَدِّدَةٍ تَوْكِدُ الْإِتِّصَالَ الْمُبَاشَرَ بَيْنَ الْفَنِّ وَالْمَجْتَمَعِ فِي وَحْدَةٍ ضَامَّةٍ شَامِلَةٍ وَتَعْبِيرٍ عَنِ الْإِمْجَادِ الْعَظِيمِ وَالْإِنْتِصَارَاتِ الْكُبْرَى بِأَرْوَاحِ الْأَحَاسِيْسِ التَّشْكِيلِيَّةِ .

وَنَحْنُ إِذَا أَرَدْنَا أَنْ نَحْدُدَ تِلْكَ التَّبَعَةَ مِنْ أُسَاسِهَا عَلَى مَنْ تَقَعُ ، هَلْ عَلَى الْفَنَانِ ذَاتَهُ أَمْ عَلَى جُمَاهِيرِ النَّاسِ أَمْ عَلَى الدَّوْلَةِ فَسَنَجِدُ الْجَوَابَ الْمُنْطَقِيَّ السَّرِيعَ هُوَ أَنَّهَا تَقَعُ عَلَى هَؤُلَاءِ جَمِيعًا دُونَ اسْتِثْنَاءٍ . . . فَالْفَنَانُ

مستول عن رسالته مسئولية كاملة نحو اضاءة الحياة بالتعبير عن الاملها وآمالها ومطالبها ، فلا يقتصر على تسجيل نزعاته الخاصة وقيمة الذاتية حتى لا يفقد الصلة الروحية بينه وبين جمهوره ، ولا يفقد الترابط والتوازن بين ما يقدمه وبين ما تحتاجه الحياة من حوله . ان القاعدة العريضة من جماهير الشعب في ميسر الحاجة الى ما يشد انتباهها ويتيح لها الفرص المناسبة التي تهين لها سهولة المشاهدة ودقة الرؤية المفضية الى الايمان بالنوق والجمال والايمان بعمل الفنان واحترامه وتقدير انتاجه والشعور بكرامته .

واذا كان الفنان يعاني من قله الطلب والاقبال على اقتناء أعماله الفنية فان على الدولة الا تضمن عليه بالتشجيع وتقديم الحوافز الجزيلة التي تدفعه الى مواصلة السير في تحقيق دوره ودعم رسالته حتى يظل متفائلا ومتحمسا لا تحول بينه وبين عمله الحوائل ولا تثبط من عزيمته المثبطات .

وعلى الرغم من توالى معارض الفن التشكيلي هنا وهناك فانه لا سبيل الى انكار أنها لا تحظى بما تستحقه من رعاية واهتمام وتعزيد ، ويبقى الفنان فريسة لتلك الضغوط التي تنوشه من كل جانب لا يجد له ولها ولا نصيرا الأمر الذي يحد من نشاطه ويحول دون اطراد نموه ، وقد يؤدي هذا الى تقييد حركته أو توقفه نهائيا ، ولعل في القرار الذي ينص على تخصيص نسبة محددة من التكاليف الكلية للمباني العامة والمؤسسات الضخمة لتضمينها بالأعمال الفنية التشكيلية الملائمة ما يساعد عند التطبيق في رفع الغبن عن كاهل الفنانين التشكيليين وما يرد اليهم اعتبارهم .

ضمور الاعلام وقلة النشر المرتبط بالفنون التشكيلية :

ان تفسير العمل الفني وتوضيحه كتجربة انسانية يتطلب فكرا فنيا عميقا يفتح أمام عيون المشاهدين الافاق المتسعة ويقفها على مدلولاته وأسراره ومن هنا أصبح النشر وتسجيل المباحث الجمالية واذاعة وجهات النظر الفنية أمرا مقررًا وضروريا لاحداث التفاعل بين الناقد الفني والجماهير المستفيدة حتى تستجيب بدورها لتذوق العمل الفني ومد هذا التذوق الى أوسع محيط على أساس منهج علمي يسمح بحرية الرأي وحرية التعبير وحرية الكلمة . واذا كان الأمر كذلك فهل يعقل ألا يكون في مصر الآن مجلة واحدة متخصصة أو صحيفة للفنون التشكيلية رسمية كانت أم أهلية تعبر عن آراء النقاد وتجلو ثقافتهم وتجسد آراءهم .

أجل لقد كانت هناك بعض المجلات التي عاشت فترات طالت أم قصرت ثم زالت وطويت وأصبحت في سجل النسيان . ولكن ما معنى عدم وجود مجلة واحدة أو صحيفة ثابتة أهو تقصير وزارة الثقافة أم تقصير النقاد أم تقصير الصحافة التي لا تنشر الا شذرات محدودة وقليلة لا تسمن ولا تغنى ، ونحن نعلم أن الصحافة أداة قوية للتأثير في ثقافة الافراد

وسبيل الى زيادة فهمهم ومضاعفة نموهم وتيسير توجيههم وعلى صفحاتها تحدد اقيسة للحكم بلغة مكتوبة وبأدوات هي الكلمات الامينة المبنية على الحب والفهم والمعرفة وتفتيح الحواس وتوقد الذهن .

ويرتبط بالنشر اعداد الكتب الفنية في شتى فروعها المتخصصة والعامه ، واذا كانت وزارة التربية والتعليم بمصر مشكورة قد بدأت في اهتماماتها بأمر الكتاب المقرر وظهرت بواكير هذا الاتجاه منذ العام الحالى شكلا وموضوعا ، فان هذا الاهتمام يجب ان يشمل المجال الخارجى العام بالنسبة لدور النشر وتعاونها مع الأساتذة القادرين على العطاء الكبير في هذا المضمار حتى تشيع الثقافة الفنية ، وتحظى بالتالى بعناية القراء ومتابعتهم لها كضرورة اجتماعية وحيوية .

فتور النقد الفنى وندرة كوادره على المستوى العربى :

الناقد الفنى الأصل يكاد يكون غير موجود بالقياس الى اتساع رقعة النشاط الفنى وبالقدر الذى يتلاءم وانجازاته المطردة ، فالذين أعدوا أنفسهم لهذه الغاية قلة بل ندرة ضئيلة ، أقول هذا لما نطالع فيه بعض الصحف والمجلات من تعبيرات ركيكة وعبارات هزيلة ان دلت على شئء فانما تدل على سطحية أصحابها وتفاهة الأفكار المعروضة والمعانى الهابطة والمباحث الشكلية التى تزرى بمستوى النقد الفنى وتطيح بجلالة وقداسته .

ولعل من أسباب تقدم الفن التشكلى ومن دواعى رقيه وجود الناقد المتمكن كما أن من أسباب هبوطه انعدام هذا الناقد ، والعمل الفنى لكى يتسع أمامه مجال الابداع والنمو والتفوق لابد له من وسيط ملهم كأداة من أدوات التوصيل الجماهيرى الجيد لاشاعة تقدير الفنون وحسن تذوقها واختصار المسافة بين الفنان المعبر من جهة وبين المشاهد المتذوق من جهة أخرى ليكشف له من قريب سحر الخفاء الكامن في الأثر الفنى والسمات التى سعى الفنان الى تحقيقها والوصول بها الى هدف معين .

ولما كان لكل فن قوانين خاصة وأنماط معينة تزداد تنوعا وتتضاعف عددا ومن هذه القوانين تتحدد سمات الحكم على جماليات الفن ووظائفه ، وجب البحث والتفكير في اعداد الناقد الفنى المتمكن من خلال مناهج علمية وفلسفية وأسس وأصول جمالية ومعيشة طويلة للأثار الفنية وفنون الحضارات المتعاقبة حتى يتسنى له الحكم الصادق عن طريق تقويمه للعمل الفنى وتفسيره واحكام تناوله ليهدى المشاهد الى الأضواء التى ترشد الرؤية وتقودها بأداة الكلمة الحساسة المعبرة والهضم التام للأصول المرعية .

ولصعوبة المهمة في اعداد الناقد الفنى على أسس وطيدة لأنه يتطلب أول ما يتطلب ثقافة عميقة واتصالا فكريا واسعا بالحضارات المختلفة ، كما يتطلب أيضا الإلمام بفلسفة كل عصر وخصائصه فضلا عن توقد الفكر وتفتح الحواس وتحقيق ثقافة متعددة الى الجوانب وشاملة ومتطورة فاننا نفتقد هذه الشخصية التى لا يمكن أن ينهض الفن بعيدا عن وجودها

باستثناء أعداد قليلة قد ملكت القدرة في عالم النقد المعاصر على الصعيد العربي ، ولكنها لا تتكافأ بحال من الأحوال وتدفق الابداع الفني الذي تظهر الحاجة الملحة اليه وهو مركز المنظور ومحور النقد ومن ثم لا يتكامل الهدف الا بارتباط هذا الثلاثي الموحد : الناقد وهو الوسيط الشخص والعمل الفني الذي يرتبط بالعصر والبيئة ، والفنان باعتباره منتج الأثر الفني ومبدعه .

وفي مجال النقد الفني الرائد يحتم على الناقد أن يتحرى صدق الكلمة ، وأن يتأمل ويدقق ويراجع نفسه قبل أن يصدر حكمة في قضايا الابداع الفني التشكيلي وآثاره ، وأن يكون رائده شجاعة الرأي ونزاهة المنزع وشرف الكلمة ، النقد تقويم دقيق وبناء وليس هدمًا وحكمًا صارمًا .

مؤثرات التيارات الأجنبية على فنوننا المحلية :

لعل من علامات الصحة الفنية أن يكون الفنان العربي صادقًا مع نفسه وأن يحفظ بأصالته وطابعه وحيويته . كما كان في عصوره الحضارية الأولى التي لعبت دورًا فعالًا في توجيه الحياة وتقديمها ، وأن يعيش تجاربه في المبدأ من خلال بيئته وأرضه وأن يستوحى عناصره من فيض الظروف ومن أعماق الينابيع المحيطة به حتى يتحقق له الثراء في التعبير وتتضح أمامه الرؤية الصادقة الصريحة المعبرة المكتملة .

وإذا توافرت للفنان هذه الصفات وأراد أن يتطلع إلى مزيد من البحث والتقصي لبعض التيارات الحديثة الرائدة يسترشد منها بعض النماذج فليس عليه من بأس لأننا لا نمنع الانفتاح على العالم بعد أن يكون قد تحصن أولاً بالعوامل التي لا تلمس شخصيته ولا تفقده أصالته وعروبه وأن يكون حذرًا من الاندفاع وراء تلك الموجات الخارجية التي تنساب في تيار متدفق وتزحف بلا تردد وتحاول أن تفرض نفسها وتملي سلطانها عليه كما يحدث في كثير من الأحيان ، وكما يتجلى في أعمال بعض الفنانين التي تعرض بهذا الأسلوب في المعارض العامة والخاصة .

إن الأسلوب الذي يصدر عن الفنان وينبع من وجدانه يشيع فيه الصدق وينبض بالاخلاص ، أما الأسلوب الذي يخضع فيه صاحبه إلى النقل والترديد العاجز من المدارس الأجنبية والاتجاهات الحديثة الوافدة من غير خروج عليها والالتزام بها واحتذائها فإن الأسلوب الدخيل يخرج العمل الفني عن دائرة الضوء ويحمل في ثناياه أسباب فنائه وعلامات ضياعه ، لأنه بهذه المنزلة يفتقر إلى الأصالة ولا يكون في ميناها إلا ترديدًا ركيكًا مفلسًا لانتاج الآخرين ، وقناعًا يتستر من وراءه إنسان عاجز يفتقر إلى إثبات وجوده وإظهار شخصيته الحقيقية .

ولعل من الرأي قبل أن يتطلع الفنان بنظره إلى خارج دائرته أن يسبق ذلك عودة يقظة إلى تراثه القديم لتعمق مفهومه حسًا وخيالًا ونبضًا ، ولعله يجد في ذلك خير معين له في تحديد موقفه من التأثيرات الدخيلة

الأخرى ، ولعله تتضح أمامه آفاق لا حد لها للمعرفة والخبرة الفنية المرتبطة بتاريخه وتراثه ومعلم نفسه .

معنى هذا أننا نطالب بالبداية الذاتية وتربية الجذور ، نطالب بالعمل الفني الذى يكون أداة لحل المشكلات الفعلية للانسان والمجتمع ، وهذا الذى أنادى به لا يحول دون السماح بالافادة المشروعة من أى مصدر مفيد يساعد فى الالهام ويغذى خيال الفنان فى أى موقع ، مع الالتحام بكل التجارب الفنية المتاحة لزيادة الخبرة ولتعميق الوعي والوقوف على شتى الاجتهادات المعاصرة أيا كان لونها وجنسياتها ، ولكن كما ذكرت يجب ألا يندفع الفنان فى مغامرات مسرعة وأن تقدر كل خطوة يخطوها ويعمل حسابا لكل محاولة قبل تنفيذها حتى يعطى على مستوى السيادة ، ويأخذ بدوره على مستوى السيادة غذاء لعقله وقلبه وفكره ووجدانه ليزداد به قوة وتصميما وعزما وتستوضح به أهدافه وتطمئن خطاه على سبيل جاد ومنهج واضح نحو تلك الأهداف ، وحتى يظل عملاقا بين العمالقة وليس قزما فى قطيع الأقزام يتلقى الفتات من موائد الآخرين لمجرد الرغبة فى الخروج عن مألوف الاتباع والجري وراء النزعات الحديثة دون معاناة أو مواعمة لمجرد التغيير وباسم التجديد الوهمى الكاذب فى حد ذاته مما يؤدى أحيانا الى تخطيط فى مناهات مضطربة لا ساحل لها ولا بر أمان .

لا يجوز للفن أن يظل حبيس المتاحف والمعارض وانما يجب أن يصبح جزءا أساسيا من صميم الحياة :

إذا كانت المتاحف والمعارض من ضرورات المجتمعات المتقدمة تؤدي دور التثقيف والتوجيه ورفع مستوى التذوق الفنى ، وتمنح المشاهد الوقوف على أروع ما أنتجه الفنانون التشكيليون وأبدعوه من ثمرات أفكارهم ونبوغهم فانه بات مؤكدا ألا تظل هذه الأعمال مقصورة على تلك المتاحف والمعارض فى نطاق ما تحققه من أهداف موضوعية ووجهات محددة .

وجدير بالمسؤولين من ذوى الرأى والمشرقيين على مهام الفنون التشكيلية فى شتى الدول العربية أن يعيدوا النظر فى مخططاتهم تجاه فن الفنون التى يجب أن يعايشها الناس على اختلاف طبقاتهم ومستوياتهم معايشة حقيقية ، وعلى أن تجد مكانها فى آفاق الحياة الرحبة وستكون أعمال الفنانين التى تنتشر فى الميادين والشوارع وواجهات المحال التجارية الكبرى والمؤسسات والشركات والمصانع والحدائق وغيرها من المرافق العامة خير ما يعبر عن الأحداث الكبرى والأمجاد والبطولات وعن مفاهيم المجتمع الجديد وأحلامه ومشكلاته مما يحقق أروع الدروس التى تمزج بين روح الفن وصدق التعبير عنه والمواعمة بين تلك الموضوعات الحية المطروقة وأساليب التعبير الذاتى عنها بلغة مثيرة وشائقة تنعش الادراك الفنى والثقافى وتبعث فى نفوس الشعب أنبل القيم والمقومات نحو تقدير الفنان الملهم باعتباره من رسل الانسانية وفخرا لعصره فى ابداع الجماليات ، ونحو الايمان بالتذوق والجمال والمثل التى تضيء الحياة وتثرى الوجود ،

والتي يحيلها الفنان بفكره الخلاق وثوقه البارح الى توازن روحى وقيمة حضارية كبرى ليصبح الفن ضرورة وجود فى خدمة الانسان لا تصالح الحياة بغيره ولا تلتئم فى نظام دقيق بدونه .

التقايات والروابط والجمعيات والهيئات الفنية :

لقد أحس الفنانون التشكيليون منذ القدم الحاجة الملحة الى تكوين روابط وجمعيات فنية تضم شملهم وتقيم بينهم علائق مشتركة وتوحد صفوفهم وتجمع نشاطاتهم ، وعلى الرغم من أن هذه الروابط قد قامت بدورها وأسهمت بقسط موفور فى احياء الفنون وتنشيطها عن طريق إقامة المعارض الدورية العديدة وفى شتى المناسبات والأغراض ، وعن طريق النشاطات الأخرى الثقافية والاجتماعية التى لم تتوقف ، فانها لم تحظ بالدعم المالى اللازم والاعانات المطلوبة من قبل السلطات الرسمية ورصيد الاعتمادات الملائمة التى تقابل ما يقتضى من أعمال فنية وتشجيع مناحى البحث والتجريب وفتح الآفاق الفكرية والثقافية أمام الاعضاء .

بل انها تعاني الكثير من المواقف التى تفت فى عضدها وتشل من حركتها ، ولولا ايمان الاعضاء المنتمين لتلك الروابط وحرصهم على بقائها ، بما يقدمونه لها من دعم فنى ومادى يقيم أودها فضلاً عن الكثير من التضحيات لما كان لها وجود على الإطلاق ، ولما احتفظت ببقائها طول هذه السنوات .

ولعل فى تكوين الاتحاد العام للفنانين التشكيليين العرب الذى ولد قويا خلال الأعوام الأخيرة ما يبعث الأمل والرجاء فى توحيد الصف العربى وفى خلق الظروف المواتية لتلاقى الآراء وامتزاج الأفكار وتقارب الانواق التى تمهد له النجاح فى زحفه المقدس وبعث طاقاته المتجددة فى إثراء المجتمع العربى وانمائه ، وفى الوصول الى تحقيق كثير من المنجزات التى تقوم على تعميق الحياة والتعبير عنها ورفع مستواها والتى تبشر بالخير الكثير لاعادة ثقة الفنان بنفسه وثقته بوطنه وايمانه بدوره .

اهمال اعداد المستنسخات بأنواعها المختلفة التى تساعد فى تأصيل الفنون التشكيلية وتذوقها :

إذا كانت الفنون التشكيلية من أهم العوامل المساعدة فى فتح الآفاق الواسعة التى لا نهاية لها من مناقذ التعبير عن النفس فلا بد للدول العربية والمسئولين عن مستقبل هذه الفنون أن يتيحوا للجميع أن يبتدعوا ما شاء لهم الابتداء حتى ينتشر العطاء الفنى التشكيلي فى كل درب من دروب الحياة وفى أى غرض ملائم من أغرضها بما يؤكد وجوده ويثبت جوهريه ليكون الفن ذوقاً شائعاً ومدداً هائلاً فى متناول أكبر عدد من الجماهير المستفيدة ، وهو مطلب الصديق لمجتمعاتنا العربية النامية والاندماج فى نشاطها وتحقيق المعانى الدقيقة الكامنة وراء أحداثها واطوارها وافساح مجالات الرؤية للمواطنين عن طريق مبتدعات الفنون التى لم تكن تقاح لهم من قبل وتقدير آثار الفنون وتذوقها والارتباط بها من أجل رفع مستوى الحياة المادى والروحى والجمالى .

ولكى تتحقق تلك التنمية ، تنمية قيم الفن في أفراد جدير بالمعاهد والكلية الفنية والإدارة العامة للوسائل التعليمية والهيئات والروابط التي تشرف على قطاعات الفنون أن تهىء الجو الخاص لهذا التجدد والنماء عن طريق تسجيل مختارات الفنون والتوسع في عمل المستنسخات والنماذج والشرائح والأفلام المأخوذة عن الأعمال الفنية الممتازة حتى يتم شيوعتها ولتكون في متناول المواقع التي تتلقى عنها الدروس المقتبسة والمستوحاة وليس هذا الدور بأقل شأنًا عما يتجه إليه الفنان بإبداعاته بل هو أسلوب عملي في بحث الاتجاهات الفنية والتنقيب في أساليب الصياغة المنفردة وموجات التعبير الحديث التي تطبقها أجيال التشكيليين من نوى المواهب الفنية .

وانى أحيى كل دولة عربية شقيقة أخنت بأسباب هذا التسجيل وتبويه بغزارة وعمق على نطاق كبير بما يعبر عن روح العصر والفترات المرحلية التي يمر بها الفنانون التشكيليون وتقديرًا لجهودهم وذكرًا لأثارهم وترديدًا لأصدانهم وتقويما موضوعيا لانجازاتهم التي تتابعت خلال السنوات الأخيرة وتوضيحا للأسماء الجديدة التي ظهرت ونمت في الحياة الفنية ولملت مواهبها ولم يفتها في الوقت ذاته أن تسجل أيضا أعمال الفنانين الأوائل من الرواد الذين قامت على أكتافهم نهضة الحركة الفنية التشكيلية في كل قطر عربي أحياء لسيرتهم ووفاء لذكراهم وتمجيذا لقراثهم وتخليدا لجهادهم .

على أنى أناشد جميع الدول العربية أن تسير على هذا المنوال وان تمضى على هذا السنن في خطة التسجيل حتى تتاح الفرصة لأن تبوح الأعمال الفنية على اختلاف صورها بكل أسرارها وقيمها ، وحتى تتلقى الأجيال المعاصرة عنها أنبل الدروس في تخطى نطاق الحاضر والعبور الى مستقبل مرموق من أساليب التعبير مما يعيد لفنوننا التشكيلية جلالها وروعها .

التربية عن طريق الفن في حقل التعليم :

ان أؤمن ما يملك الوطن وما يحققه العلم الاستثمار البشرى والتربية العملية للطلّاع الغضة من أطفالنا ، وبث حبوب اللقاح الحضارية في نفوسهم وأذواقهم وخلاياهم المهيأة لكل ما يمدّها المعلم من عطاء وتوجيه .
والتربية النظرية والمعارف اليومية التي يتلقاها الأبناء في حقول التعليم بعيدا عن ممارسة الأعمال الفنية والثقافة الجمالية تصبح تربية تقليدية أو كفّل أو صندوق مغلق بلا مفتاح ، بل انها من أخطر الأساليب التي تقوض عملية التقدم الحضارى لفقدان التكامل وانعدام التوازن وعدم مزج العلم بالعمل .

والعناية بأمر التربية الفنية ضرورة حتمية في معاهد التعليم منذ بدء التكوين واشباع الميول الفنية في الطفل منذ المبتدأ باعتبارها الجذور الأولى للفن التشكيلي فيما بعد وباعتبار أن هؤلاء الأطفال قد يخرج من بين صفوفهم في المستقبل بعض العبقریات والمواهب الفنية في عالم الفن التشكيلي .

لهذا وجب أن يكون للفن دور أساسى فى خطة الدراسة والمنهاج المقررة دون مساومة على ذلك بحيث يتم للأبناء جميعا قدر من الدربة والخبرة والمرانة وتقديم المناهج السائغة وتهئية الجو الصالح المفتوح والجرعات الصحية من مقومات الفن وأبجدياته التى تناسب قدراتهم وتنحصر ميولهم وتتفق وأعمارهم لاكسابهم الأساس الفنى الأولى ، وهو الذى يساعد فى التأصيل والتعميق والدراسة الحرة الجادة وتوسيع القاعدة الفنية وتحطيم صور الانفصال بين كل ما هو نظر مع كل ما هو فن وذوق وعمل ليتم الامتاع الذهنى وتتحقق المؤانسة الوجدانية ، وليشب الطفل عن الطوق مزودا بهذه الخصائص ، ومحصنا بالولع الفنى والممارسة العملية والخروج من التوقع الذى يسد أمامه منافذ الرؤية والملاحظة ويؤثر على طريق التنمية الشاملة وتحقيق أهداف الشخصية القوية المتكاملة التى تقوم على امتزاج القيم الفكرية والخلقية والجمالية ، والأنماط التشكيلية التى تميز الأطفال بعضهم عن البعض الآخر من خلال عملية التربية عن طريق الفن بحيث يصبح سلوكهم الجماعى المتعاون تجسيدا لهذه القيم دون اهدار لذاتية الفرد وطبيعته .

أن ظاهرة الشغف بالتعبير الفنى شىء كامن فى كل نفس بشرية ، وكل نفس بشرية لديها قدر من الهبة الالهية وقدر من الاستعداد والقدرة الذاتية والطاقة الخلاقة التى يطلب شحذها وتوجيهها نحو النمو وصقل مستواها الفنى .

وهذا يوجب على المربي الفنان أن يربط فكر الناشئ بالفن التشكيلى مبسطا فى محيط التربية الفنية فى جميع أطوار عمره ومراحل دراسته ، وأن يتعامل بها فى دروسه وفى كل ما يتعلم ، ويؤدى بها أفكاره فى كل ما يسجل ويبدع .

ونحن هنا ننعى على كل محاولة يراد بها طعن التربية الفنية فى صميمها أو النيل من كيانها أو اعتبارها مادة اضافية فى المقررات الدراسية أو من قبيل الكماليات التى يمكن الاستغناء عنها أو قصرها على طائفة بعينها من بين شرائح الطلاب دون غيرهم .

وبعد ؛ فهذه بعض الأضواء على طرف من القضايا الملحة بالنسبة للفنون التشكيلية المعاصرة فى محيط الوطن العربى الكبير ، ما أجدرنا أن نتعاون جميعا على ايجاد الحلول العملية المستقيمة لها ، وإزالة الخلط والغموض اللذين يسيطران عليها ، أملين أن تصل عما قريب الى الأصالة المتوخاة ، وصدق التعبير المرجى ، والانتصار على كل المعوقات المضادة والصعوبات القائمة فى سبيلها وفى سبيل الفنان التشكيلى فى المعمور العربى حتى يتدفق ابداعه ويعتلى مكانه ويمضى فى مساره الصحيح مع تأكيد قيمها ومثلها ووظائفها والكشف عن سر جمالها وقوانين بنائها وعناصر تقويمها .

وصدق القائل : « إذا أردت انهاض أمة فنبه فيها حاسة الجمال ونم فيها روح الفن ، واضئ أمامها طريق الحب والاخلاص والابداع والتفوق » .

مستقبل التربية في عالم متغير

دكتور سيد ابراهيم الجيار

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة عين شمس

من المسلم به أننا نعيش اليوم في عالم متغير ، وهذا التغير السريع يعتبر أهم ظاهرة يلمسها المجتمع المعاصر ويؤكدها التاريخ منذ القدم . فالى زمن قريب كان معدل التغير بالغ البطء . . قليل الأثر ، ولكن اليوم أصبح التغير أشد ما يكون وضوحا وأوسع ما يكون شمولاً . وعلى هذا ينبغي ألا يكون مجرد حقيقة نسلم بها ولكن فلسفة نستند اليها في معالجة قضايا التربية في الحاضر والمستقبل .

ومن البديهي أنه لا أحد يعرف بالتحديد أية صورة سيكون عليها المستقبل ولكن من المنطقي أن طفلاً يولد اليوم سيصبح رجلاً ناضجاً في مدى ثلاثين عاماً على وجه التقريب ، وأن تكوينه التربوي سيسهم بشكل أو بآخر في تشكيل صورة المستقبل . ومن هنا كانت أهمية استجابة التربية للتغير الذي أصبح لحناً مميزاً لمجتمعنا المعاصر ، فهذه الاستجابة تهيء أذهان الناس لتقبل التغير ومعايشته واستمراره ، كما أنها توائم بين القديم والجديد وتعد الأفراد لتقبل المؤسسات الجديدة وفهم رسالتها وطبيعتها .

واليوم تتسابق الشعوب الصناعية فيما بينها للوصول الى مفهوم جديد للصناعة والتكنولوجيا في اطار حضارى جديد بعد أن شهد العالم سباقاً رهيباً للوصول الى القمر وبعض الكواكب الأخرى ، بالإضافة الى الثورة الالكترونية وتطبيقاتها المتعددة في حياتنا اليومية . وتشير الدلائل الى أن التعليم - وهو أحد الدعائم الأساسية لأي مجتمع صناعي متقدم - أصبح يعاني من نقص شديد في قدرته على متابعة هذا التطور مما يجعله غير قادر على مسايرة متطلبات العصر الحديث .

وعلى الرغم من ادراكنا لحقيقة المدنية المتغيرة ومتطلباتها التربوية . الا أن مؤسساتنا التعليمية ما زالت تعيش في الماضى ولا تنظر الى المستقبل الا فيما ندر . وكانت النتيجة أن هذه المؤسسات تجند كل قواها لتخريج أعداد من البشر قد تصلح للعيش في مجتمع مقضى عليه بالتقادم أكثر مما هي معدة لتقبل احتمالات المستقبل . والسؤال الذي يطرح نفسه هو : هل ننتظر حتى يداهمنا المستقبل دون أن نعد له العدة ؟ وكيف نتجنب تلك الهزة العنيفة التى تواجه شباباً يعد للحياة في مجتمع يتعرض للشيخوخة قبل أن ينعم بشبابه ؟

ومن الحقائق المعروفة أن الأسرة في الحياة البدائية القبلية كانت تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية لأطفالها عن طريق تعريفهم بالمهارات والعادات والقيم المألوفة في حياة الجماعة . ونظرا لأن الحياة البدائية كانت بسيطة في عناصرها ومحتواها فقد كانت أساليب التربية بسيطة وساذجة أيضا . وفي هذا المعنى يذكر بورتن كلارك « ان أقدم نظم التعليم لم تكن تزيد على توعية أم لابنتها أو أب لابنه وهما يعيشان معا يتحدثان ويعملان . ويمكن أن تؤكد أنه لم تكن هناك دروس أولية في العصر الحجري لتقطيع الحجر وتهذيبه وانما كان الطفل يتعلم سن الحجر بمراقبته للكبار » (١)

وهكذا قضى الانسان القديم حقبة طويلة من الزمن دون ما حاجة الى من يتولى تربية أبنائه نيابة عنه أو معاونة له . بل أن اعداد الناشئة للحياة كان معناه احتكار الأسرة لمهارة من المهارات أو سر من أسرار الحرفة . وقد استمر الحال على هذا النحو في المجتمعات الجامدة بحيث يزحف الماضي الى الحاضر ويكرر نفسه في المستقبل . وفي مثل هذه المجتمعات نجد أن الطريقة المثلى في تنشئة الطفل هي تسليحه بمهارات الماضي لأنها المهارات نفسها التي سيحتاجها في المستقبل .

ومع مسيرة التاريخ وتعدد الحياة طرأ تحول كبير على المجتمعات الانسانية وأصبح من المتعذر على الصغار أن يتعلموا بمجرد التقليد والمحاكاة . كما تعذر على الآباء أن يتواجدوا أمام الأبناء طوال اليوم بل أخذتهم أعمالهم بعيدا عن مساكنهم . ولذا ظهرت الحاجة الى مؤسسه متخصصة تعاون الأسرة في تربية أبنائها وتحافظ على استمرار حياة الجماعة ، وهنا ظهرت المدرسة لتلعب دورها الحيوي والهام على مر العصور . (٢)

عصر التصنيع ومعطياته التربوية :

وعندما ظهرت الآلة على مسرح الاحداث وساد عصر الصناعة في أوروبا تطلب التصنيع نوعا جديدا من المواطنين ، وتطلب استعمال الآلة أنواعا من المهارات لم يكن في استطاعة المجتمع القديم أن يوفرها . فقد تطلبت الآلة تغييرا في بعض القيم وأصرت على أن يتطور الانسان ويطور احساسه بالزمن وظهر مفهوم جديد للماضي والحاضر والمستقبل . وبذلك أصبح التعليم جهازا هائلا يواجه متطلبات التصنيع من العقول المفكرة والأيدى العاملة وارتبط بهذا التغير ظهور مشكلات عديدة . ومنها مشكلات القدس والتكيف للنظم الجديدة .

1— B. Clarke, Educating the Expert Society, San Francisco Chandler Publishing Co. 1962, P. 11.

(٢) الدكتور سيد ابراهيم الجيار : التربية ومشكلات المجتمع - مجموعة دراسات . دار القلم - الكويت ١٩٧٤ ص ٤٢

وكان على التعليم أن يستجيب لمطالب التغير فأصبحت المدرسة نموذجاً مصغراً للمجتمع الصناعى بكل مظاهره ومن بينها « انتاج الجملة Mass Production » لدرجة أن بعض الباحثين يقابل بين المدرسة والمصنع في موازنة طريفة هدفها إبراز أوجه الشبه الكبير بين المدرسة والمصنع . فالمدرسة هي بناء (مصنع) يضم مجموعة من الطلاب (المادة الخام) يعمل فيه مدرسون (عمال) ويشبه نظام اليوم المدرسى النظام البيروقراطى في المصنع فيسير الطلاب في صفوف الصباح الى الفصول الدراسية ليجلس كل منهم في مكان معين ، ويدق الجرس (صفارة المصنع) ليعلن انتهاء الحصص (الورديات) .

ومثل هذه الموازنة فن نرون مقبولة من حيث الشكل أو المظهر الخارجى لكل من المصنع والمدرسة ولكنها تصبح موضع نقد شديد اذا ما أخذ في الاعتبار مضمون وطبيعة عمل كل من المصنع والمدرسة .

على أن هذا التطور في نظم التعليم لم يكن محققاً لكل الآمال فسرعان ما تعرض لكثير من النقد وسلطت الأضواء على سلبياته ومن بينها .
الخضوع لنسق موحد ، عدم وجود التفرد ، نظام الجلوس الجامد .
التقسيم الى فصول وشعب ، الاهتمام بالمادة الدراسية على حساب التلميذ . . الى غير ذلك من الجوانب الآلية التى تميز بها النظام التعليمى في اعقاب الثورة الصناعيه .

وعلى هذا بدأ المجتمع يواجه « الحاضر » ومشكلاته ، تلك المشكلات التى لم يظهر لها مثل في « ماضيه » وبدأت نظم التعليم تكيف نفسها ولو ببطء شديد في بادئ الأمر لمتطلبات « الحاضر » وهكذا بدأ الاتجاه في التعليم يتحول من الاهتمام بالماضى الى الاهتمام بالحاضر .

وقد لعب « جون ديوى » وأصحاب المدرسة التقدمية دوراً خطيراً في محاربة الاتجاه نحو الماضى في نظم التعليم التقليدية ، وقادوا حركة هائلة من أجل تأكيد الاهتمام بالحاضر . وفي هذا الصدد يقول جون ديوى :

« ان الطريق الذى يخلصنا من المنهج المدرسى القديم الذى يجعل من دراسة الماضى غاية في حد ذاتها هو أن نجعل المامنا بالماضى وسيلة لفهم الحاضر » .

ولكن الحركة التقدمية لم تنجح هي الأخرى من هجوم شديد قام به التقليديون أمثال « جاك مارتين » والأرسطيون المحدثون أمثال « روبرت هتشنز » الذين دافعوا دفاعاً مستميتاً عن « الماضى » ورفضوا كل جهد يمجّد « الحاضر » .

الثورة التربوية الجديدة :

الا أن التطور الهائل فرض نفسه على المجتمع الانسانى المعاصر منذ نهاية الحرب العالمية الثانية ثم أخذ يتزايد بمعدلات خيالية خلال الستينات والسبعينات من هذا القرن . فشهدنا ثورة صناعية جديدة ليس مكانها

المصانع وحدها وإنما امتدت الى الادارات ومراكز البحوث والجامعات ووسائل الاتصالات وأصبحت الآلات والعقول الالكترونية سيدة الموقف في مجالات متعددة . ومن هنا تحدثت بعض ملامح « المستقبل » في ضوء « الحاضر » الذي نعيشه ونتفاعل معه .

وأصبح من الواضح أن ذلك التطور السريع الذي يشهده الحاضر ما هو الا مقدمة لتطور أسرع وأشمل ينتظر عالم المستقبل حيث تقوم الآلات والعقول الالكترونية بالأعمال الروتينية وتترك للانسان الأعمال الذهنية والابتكارية . ومع امتداد ثورة الاتصالات يتقلص الزمان والمكان حتى تصبح الكرة الأرضية - كما يقول « مارشال ماكلوان » - وكأنها « قرية كروية » بكل عاداتها وتقاليدها ، وبذلك تفقد الأجهزة والمنظمات البيروقراطية سيطرتها على التكنولوجيا الحديثة حيث يقوم ذلك العالم السريع التطور بتنظيم نفسه بنفسه وتتحكم الآلات والعقول الالكترونية في سيل المعلومات وتنظيمها .

في مثل هذا العالم تصبح الصفات المميزة للامح عصرنا الذي نعيش فيه « الآن » بمتابعة عوائق تحد من قدرة الانسان على مسايرة عصرية مستقبلية . فتكنولوجيا الغد لا تتطلب الملايين من الشباب الجامعي الذي نال قسطا لا بأس به من التعليم والمستعد للعمل في توافق وانسجام في عدة وظائف تكرارية ، ولا تتطلب شبابا يتلقى الأوامر وينفذها بنوع من الطاعة العمياء وهو يدرك أن ثمن لقمة العيش هو الخضوع للروتين . ولكنها تتطلب نوعا آخر من الشباب . . ذلك النوع الذي يعرف كيف يسلك طريقه في « بيئات جديدة » والذي يستطيع أن يدرك العلاقات الجديدة في هذا العالم الذي يتغير بسرعة مذهلة ، تتطلب أناسا يستطيعون أن يحسوا المستقبل في نخاع عظامهم وأن يتكيفوا معه على حد قول « س . ب . سنو » .

وسيكون على انسان الغد أن يتعامل مع تغير أكثر سرعة من التغير الذي يعيشه انسان الحاضر . وهنا يأتي دور التربية فالدرس الذي يجب أن نعيه هو أن الهدف الرئيسي للتعلم لا بد وأن يحرص على انماء قدرة الانسان على معالجة المشاكل الجديدة والتغلب عليها ، وقدرته على سرعة الحركة ، وعلى الاقتصاد في الجهد المبذول للتغلب على المعدل السريع للتغير . وكلما زاد معدل سرعة التغير كلما كان من الضروري أن نكرس المزيد من اهتمامنا بدراسة الشكل العام للحياة في المستقبل في لحظة وانتباه .

وعلى هذا فلم يعد من الممكن الآن الاكتفاء بتعليم أبنائنا شيئا عن الماضي كما يختلف تدريجيا . اذن لا بد وان يتعلم ابنائنا فن « توقع » معدل التغير واتجاهه . يجب عليه أن يتعلم كيف يمكنه القيام بعمل افتراضات احتمالية متكررة عن المستقبل . وإذا كان على الشباب أن يقوم بهذا كله فعلى من يقومون بتعليمه أن يبدأوا بأنفسهم أولا .

نحو استراتيجية تربوية للمستقبل :

إذا ما حاولنا أن نحدد معالم استراتيجية تربوية للمستقبل فيجب أن نبدأ بتصور لما سيكون عليه عالم المستقبل من حيث أنواع الوظائف والحرف والمهن ومواصفاتها والمهارات المستقلة بها بالإضافة الى أوضاع الأسرة والعلاقات الانسانية ونوع القيم والالتزامات الخلقية التي ستنشأ ونوع الآلات والأجهزة التي ستحيط بنا من كل جانب . . باختصار ينبغي أن نحدد عناصر الثقافة وطريقة الحياة بجوانبها المادية وغير المادية . ومثل هذه المحاولة تعتمد على الخيال الى حد بعيد . من أجل هذا بدأ الاتجاه في الولايات المتحدة الأمريكية نحو تكوين هيئات أو مراكز بحوث تكون مهمتها ارتياد آفاق المستقبل وجس نبضه وسبر أغواره . (١)

ويهمنا منذ البداية أن نقرر حقيقتين أساسيتين . . الأولى أن التعليم ليس بالضرورة مرادفا للذهاب الى المدرسة . والثانية ان اصلاح التعليم لا يعنى بالضرورة زيادة الانفاق أو التوسع في ميزانية التعليم بلا حدود . والمهم في كل هذا ألا تقتصر جهودنا على محاولة عصرنة الأجهزة القائمة أو تحديثها لتظل في خدمة مؤسسات بالية أو تحقيق أهداف عتيقة . . وإنما ينبغي أن نعمل على تقنين التطوير والتحديث تقنيا علميا بحيث يتضمن ثلاثة أبعاد في آن واحد :

- ١ - بنية التعليم .
- ٢ - المناهج الدراسية .
- ٣ - المهارات واهتمامات المستقبل .

أولا : وإذا ما بدأنا بالحديث عن بنية التعليم ، نشير الى تلك الدعوة الجديدة التي بدأت تأخذ مكانها في الولايات المتحدة الأمريكية مطالبة بالتححرر من الصورة التقليدية للمدرسة باعتبارها المكان المناسب للتعليم وتنادى بالغاء المدرسة حتى تتاح فرص الانتشار في كل موقع في المجتمع وحتى لاتصبح المدارس هي وحدها « مصانع الرجال » .

وإذا افترضنا أن التعليم لا بد وأن يتمثل ويستوعب مجتمع المستقبل بكل آماله واحتمالاته فهل نصر على أن يظل التعليم حبيسا بين جدران المدارس كما نعرفها في الوقت الحاضر ؟ من البديهي أنه كلما زادت مستويات التعليم وامكانياته في المستقبل فإن الوالدين وأفراد الأسرة ومؤسسات المجتمع ستسهم بشكل أو بآخر في تحمل بعض مسئولية التعليم التي نتركها الآن للمدرسة وحدها .

(١) يوجد في الوقت الحاضر مركزان من هذا النوع أحدهما في جامعة سيراكوز والآخر ملحق بمعهد الأبحاث بجامعة ستانفورد .

وليس من المعقول بطبيعة الحال أن تلغى المدرسة قبل أن توجد البدائل وقبل أن يبلغ المجتمع والأفراد مستوى النضج الحضارى الذى يحقق قدراته من التعليم للفرد فى عالم الغد بتوجيه الشعور بالمسئولية بدلا من أسلوب الإلزام فى التعليم (١)

وإذا ما نظرنا الى المستقبل لوجدنا أن امكاناته ستتيح للفرد وقت فراغ أكبر يمكنه من مساعدة أولاده فى المراحل الأولى من تعليمهم ويوصلهم الى منتصف الطريق . وهذا الاتجاه تؤيده المؤشرات الحضارية والتحسينات والتطورات التى أدخلتها التكنولوجيا على وسائل المواصلات والاعلام ، والوسائل السمعية والبصرية ، والأجهزة والعقول الإلكترونية ، والجامعات المفتوحة التى تعرض برامجها فى الاذاعة والتلفزيون ، وأساليب الطباعة الحديثة السريعة وغيرها من مخترعات العصر الحديث .

أمام هذه الامكانيات الهائلة يصبح فى مقدور الطلاب - وأولياء أمورهم أن شاءوا - أن يسجلوا أسماءهم فى مدرسة الحى كى يتلقوا دروسا فى مقرر أو عدة مقررات يصعب عليهم متابعتها بأنفسهم ، يستمر الطلبة فى الذهاب الى المدارس لأسباب اجتماعية ورياضية . وقد نصل الى مرحلة ينعطف فيها التعليم ناحية المنزل كما كان فى الحياة البدائية .

هذا الانتشار الجغرافى والاجتماعى فى المكان ينبغى أن يصاحبه انتشار آخر فى الزمان . فسرعة تقادم المعلومات نتيجة للأبحاث العلمية والتكنولوجيا المتطورة ، وطول فترة حياة الانسان نسبيا على سطح الارض يجعلان من الواضح أن المهارات التى يتعلمها الفرد فى فترة شبابه من المحتمل ألا يكون لها أثرها الفعال عندما يبلغ الأربعين أو الخمسين من عمره . إذن لابد أن يسمح نظام التعليم للفرد فى المستقبل بفترة طويلة يستطيع فيها أن تكون لديه القدرة على تغيير اتجاهه عدة مرات وعلى قلبه لهذه المنعطفات من أن لآخر والتكيف معها .

وإذا كان لفترة التعليم أن تمتد على مدى سنوات طويلة فى حياة الفرد (التعليم المستمر) فلا مبرر إذن لإجبار الطالب على الانتظام فى التعليم المدرسى طول الوقت ، فمن الأفضل للفرد والمجتمع على السواء أن يشغل الشاب نفسه بالدراسة نصف الوقت ويلتحق بعمل يكتسب فيه مهارات فى النصف الآخر مثل هذا العمل يفيد المجتمع ويرضى الفرد ويخطو بالتعليم قدما نحو المستقبل .

1— Pecker, H. Education for Tomorrow's World, in Education, Institute for Scientific Co-operation, West Germany, Vol. 13, 1976, P. 42.

ولن يستطيع التركيب الإداري لأجهزة التعليم الحالية ان يساير ركب التطور في المستقبل ، فلقد أعد انسان العصر الحديث بوساطة المدرسة لكي يحتل مركزا معيناً في نظام اجتماعي اقتصادي معين . ولا بد لأي نظام يرجى له البقاء أن يعد الانسان لاعادة تكييف نفسه لكي يعمل في وظائف مختلفة .

ثانياً : أما عن المناهج الدراسية فينبغي ان يكون شعار المستقبل : « ألا يشتمل أي برنامج دراسي على مادة الا اذا كان لها ما يبررها من احتياجات في المستقبل » . ولا يعنى ذلك بالضرورة حركة مضادة للثقافة أو رغبة في نسيان الماضي أو تحطيمه ولكنه يعنى ببساطة توفير الجهد المبذول لمجالات أخرى . فهناك كثير من الموارد الدراسية لا نفع فيها في المستقبل وليس لها حتى ما يبررها في الوقت الحاضر . وعلى هذا فمناهج الغد ليست ثابتة أو جامدة انما تصمم بحيث تكون قابلة للتطوير واعادة النظر باستمرار . ومن الملاحظ أن المجتمعات في طريقها الى التنوع في أفرادها ولا يمكننا مهما تبلغ دقة الأجهزة التي نستخدمها أن نتنبأ بالاتجاه الذي سيسلكه أي مجتمع . وعلى ذلك فان تنوع المقررات والمناهج يزيد من قدرتها على منح فرص جديدة في الحياة لأي مجتمع . والمهم في كل هذا أن نحقق التوازن بين حاجتنا الى التنوع وحاجتنا الى قاسم مشترك أعظم يحفظ للمجتمع ملامحه ، ولثقافته عموميتها .

ثالثاً : وفي مجال الحديث عن المهارات واهتمامات المستقبل ، نجد أن نظام التنوع الذي يتميز به عالم المستقبل يؤدي الى مشكلة « صعوبة الاختيار » ، ولذا فكل نظام يساعد في التنوع بين الناس لابد أن يصاحبه جهد أكبر للتدريب على بعض المهارات المشتركة التي يحتاج اليها الأفراد من أجل التوحد الاجتماعي والاتصال البشري والتفاهم الجماعي . وفي هذا الصدد يقول العالم الأمريكي « هريبرت جريجوري » : « لن يكون رجل الغد الأمي هو الذي لا يعرف القراءة والكتابة ولكن سيكون الانسان الذي لم يتعلم كيف يتعلم » .

وتشير الدراسات العديدة لردود أفعال رجال الفضاء وللأسر التي تهاجر من مكان الى آخر الى حقيقة واضحة وهي : أن المعلومات المسبقة المتوقعة تساعد في تغيير أفضل ملحوظ في الأداء ، فكلما علم الفرد بما يتوقع تحسن أدائه . ففي معظم الأحيان يمكن اختصار الوقت في العمليات الذهنية وفي فترة التكيف اذا زادت معلومات الفرد المسبقة عن أي موضوع . وأهم من المعلومات المسبقة تنمية القدرة على « التوسع » حتى تصبح عادة لدى الفرد . يجب أن يكون الاهتمام منصبا على ما

يتضمنه المستقبل من تغييرات جذرية في المجتمع الانساني من النواحي الاجتماعية والشخصية حتى يستطيع الانسان أن يخلق في ذهنه « صوراً » للمستقبل . يجب علينا أن نشجع الأبناء منذ طفولتهم على التأمل والتخيل لا فيما يمكن أن يحدث في الأسبوع القادم بل فيما يمكن أن يحدث للجيل القادم وفيما تخبئه احتمالات المستقبل البعيد للجيل البشري .



بعض الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم الجامعى

دكتور عبد الفتاح حجاج
كلية التربية جامعة الاسكندرية

لعل أهمية الجامعة من حيث كونها فكرة ومؤسسة بالنسبة للمجتمع تمكن فى إتاحة الفرصة للتيارات الفكرية والآراء المتباينة للاحتكاك والالتقاء مما يترتب عليه حدوث التغير والتطور . والجامعة كمؤسسة انما تهدف فى حقيقة الامر الى تهيئة الظروف للتفاعل بين الطلاب والاساتذة من خلال الدراسة والبحث وصولا الى تحقيق أهداف المجتمع وقيادة التغير فيه .

واذا كان ذلك هو ما ينطبق على مؤسسات التعليم الجامعى بعامة ، وبغض النظر عن المجتمع الذى تقوم فيه وطبيعته ، فانه لحرى بنا التعرف على بعض خصائص نظم التعليم الجامعى فى بعض المجتمعات ولا سيما تلك التى أثرت فى تشكيل نظام التعليم الجامعى فى بلادنا ، وكذا التعرف على العوامل التى اسهمت فى حصيلة هذه النظم ومدى اثر كل منها .

هذا ولقد كان الهدف التقليدى العام للجامعات فى المجتمعات القديمة هو تعليم قلة مختارة من الافراد لممارسة مهنة أو اخرى ، كما أن وسيلتها فى ذلك اقتصرت بصورة عامة على المعرفة الجامدة وغير الوظيفية ، أى أن الجامعات لم تواكب - من هذا المنظور - مقتضيات ومتطلبات مجتمعاتها .

ومع تقدم الزمن وتعقد الحياة فى المجتمعات ، بدأت الجامعات تأخذ باتجاهات أكثر تقدمية وتحررا ، ولقد تبلور ذلك فى أن جامعات العصر الحديث أصبحت ترمى الى تحقيق أهداف أكثر اتساعا وشمولا مما كانت تضطلع به الجامعات القديمة ولعل ما ورد فى تقرير (روبنز) عن التعليم العالى فى انجلترا Robbins Report ما يوضح تغير أهداف التعليم الجامعى بعامة ويمكن أن نجمال أبرز هذه الأهداف فيما يلى :-

- العمل على اعداد القيادات فى شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية وما الى ذلك ليس بهدف الحفاظ على النمط الثقافى والاجتماعى السائد بل لقيادة التغير فى المجتمع الى الأفضل .

- الاسهام مع المؤسسات الاجتماعية الاخرى فى عملية التطبيع الاجتماعى والثقافى وهى العملية التى تتوقف عليها التفاعلات

الصحية والسليمة في المجتمع والتي تؤدي الى تكيف الفرد مع ذاته ومع المجتمع الذي يعيش فيه .

- تزويد الطلاب بتعليم يؤدي الى تنمية مهاراتهم مما يؤهلهم للانخراط في مجالات العمالة .

- يهدف التعليم الجامعي أيضا - من خلال الدراسة والبحث العلمي - الى المساعدة في نمو القدرات العقلية للأفراد في تلك المؤسسات سواء كانوا طلابا أم اساتذة .

وبالرغم من أن معظم نظم التعليم الجامعي - بصرف النظر عن تفاوت المجتمعات - تسعى الى تحقيق هذه الاهداف المشار اليها الا أن لكل نظام سماته الخاصة التي تميزه عن غيره ولعل أبرز العوامل التي تؤثر في صياغة التعليم الجامعي وتكسبه شخصيته المميزة ما يلي :-

١ - ايدولوجية المجتمع :-

يمكن القول ان ايدولوجية المجتمع أو الفلسفة السائدة فيه هي المصدر الرئيسي لاشتقاق أهداف نشاطات المجتمع كافة ومنها أهداف التعليم الجامعي بخاصة . فعلى سبيل المثال فانه في المجتمعات الاشتراكية لدول شرق أوروبا تختلف منطلقات وديناميات التعليم الجامعي عن مثيلاتها في دول غرب أوروبا الرأسمالية وليس من شك في أن حجر الزاوية في ذلك هو الايدولوجية التي يعتنقها المجتمع والتي يمتد أثرها لينسحب على كافة نواحي النشاط في التعليم الجامعي كافة سواء فيما يتعلق بالمحتوى أم الطريقة أم أنماط التفاعلات السارية في اطار المؤسسات الجامعية .

ولعل أوضح مثال على ذلك المدى الذي يتمتع به الاساتذة والطلاب من الحرية الاكاديمية والفكرية هذا ومن مظاهر تأثير التعليم بفلسفة المجتمع مدى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص أو بعبارة أخرى ديمقراطية التعليم الجامعي فبينما تنظر بعض المجتمعات - نتيجة لما يسودها من فلسفة اجتماعية - الى التعليم الجامعي على أنه ينبغي أن يكون قاصرا على الصفوة أو النخبة المختارة ربما بحكم الاصل الاجتماعي أو الوضع الاقتصادي فإن بعض المجتمعات الأخرى ترى أنه لا يجوز حجب فرص التعليم الجامعي عن أي فرد لقدراته واستعداداته وحتى انشغاله بممارسة العمل وينبغي أن تحول دول افادته من فرص التعليم الجامعي .

وفي بعض المجتمعات حيث تسود ايدولوجية معينة لا يعتبر التقايم الجامعي حكرا على الشباب ممن اتموا دراستهم الثانوية حديثا بل أن الكبار يمثلون نسبة لا بأس بها من الملتحقين بمؤسسات التعليم الجامعي ولعل من أوضح الامثلة على ذلك الاتحاد السوفيتي حيث تصل نسبة المقيد من الكبار الى نحو نصف المجموع الكلي وتشبه الحالة في كل من جنوب شرق اسيا نيوزيلند وهو حادث في روسيا .

٢ - النظام الإداري السائد :-

يعكس النظام الإداري السائد ولا سيما نظام الإدارة التعليمية تصور المجتمع عن غايات ووسائل التعليم فيه ومن بين مراحله التعليم الجامعي فعلى سبيل المثال إذا كان النمط الإداري السائد هو النمط المركزي فإن الجامعات تكون في العادة مؤسسات تابعة للدولة من حيث الإدارة ومن مزايا ذلك النظام ضمان التجانس بين مؤسسات التعليم الجامعي بالإضافة إلى مسئولية الدولة أي جهاز الإدارة المركزي عن تحديد المستويات ويتمثل ذلك في الدرجات العلمية التي تمنحها هذه المؤسسات والمستوى العلمي الذي ينبغي الوصول إليه لنيل مثل هذه الدرجات ولعل أوضح مثال على مثل ذلك النمط هو نظام التعليم الجامعي في فرنسا حيث تتبع كل جامعاتها الدولة وهي - ممثلة وزارة التربية القومية - التي تقوم بتنسيق أهداف التعليم الجامعي وتنظيمه ومحتواه وإساليبه وما إلى ذلك من الأمور على أنه من الأمور التي تؤخذ على مثل هذا النظام عدم إتاحة الفرصة للتنوع الذي من شأنه المساعدة في المزيد من التجديد والابتكار .

أما إذا كان المجتمع موضوع الدراسة يتبع في تعليمه الجامعي النمط اللامركزي فإنه بوسع السلطات المحلية أو الهيئات الخاصة أو الأفراد في بعض الأحيان إقامة وإدارة مؤسسات التعليم الجامعي جنباً إلى جنب مع جهود الدولة في هذا الصدد ومن ثم تصبح إدارة التعليم العالي من جهات متعددة بما يكفل بالضرورة وحدة مستوى المحتوى أو الدرجات والشهادات العلمية الممنوحة ومن أكثر الأمثلة وضوحاً على ذلك نظام التعليم الجامعي في الولايات المتحدة حيث تتفاوت المستويات بصورة ملموسة هذا وإن يكن بين مزايا مثل هذا النمط حفز لهم سواء في مجال البحث العلمي أم التدريس أم الدراسة والسعى نحو الإجابة القائمة على التنافس .

وهناك من نظم الإدارة الجامعية ما يتخذ موقفاً وسطاً بين النمطين السابقين ومن أمثلة ذلك ما هو متبع في إنجلترا حيث للجامعات شخصيتها المستقلة وإن يكن للدولة نوع من الإشراف عليها يضمن عنصر التنسيق فيما بينها ويحقق تجانس المستوى من خلال التنوع .

٣ - التمويل ومدى كفايته :-

ليس من شك أن النظرة التقليدية للتعليم الجامعي باعتباره قاصراً على الصفوة التي عادة ما كانت تتمتع بمستوى اجتماعي واقتصادي رفيع تتضمن ارتفاع كلفة هذا النوع من التعليم ولقد كانت معظم الدراسات الجامعية في الماضي تنمو نمو الجوانب النظرية ولكن من تطور المجتمعات بدأ معظمها يتضمن برامج تعليمية الجامعية الجوانب العلمية والتطبيقية والتي يعتبر توفيرها باهظ التكلفة بالموازنة مع برامج الدراسات النظرية .

ومن هذا المنطلق تثار قضية التعليم الجامعى ومدى كفايته وفعاليته وفى معظم المجتمعات متقدمها وناميها تقوم الدولة بالانفاق على التعليم الجامعى فى جملته وان تفاوتت فى ذلك فى درجة الاسهام وليس المبدأ فى نظام التعليم الجامعى بالاتحاد السوفيتى يعتبر السلطة المركزية فى الدولة (الاتحاد والجمهورىة) هى المسئولة عن تمويل التعليم وتدير الامكانيات المادية اللازمة له ويتضمن ذلك ان التعليم الجامعى شأنه شأن مراحل التعليم الاخرى مجانى ولا تحصل أى رسوم على الاجهزة أو الادوات بل ان الكتب الدراسية توزع على الطلاب بالمخازن هذا بالإضافة الى أن الطالب خلال فترة دراسة الجامعة هى أيضا من مسئولية الدولة ممثلة فيما يعرف بلجنة المنح والتي تقوم بتوزيع المنح الدارسية على الطلاب وتدير شئون أقامتهم ومعيشتهم فضلا عن تسجيل الجديدين منهم طبقا لنظام خاص بالحوافز المادية .

ولعله يتبين مما ذكر ان السلطات التعليمية فى الاتحاد السوفيتى تعمل باستمرار على زيادة المخصصات المالية للتعليم الجامعى طبقا لزيادة اعداد الطلاب وارتفاع محتوى ذلك التعليم ولعل فى تكافؤ الفرص ما يشير الى ان الدولة تعمل على كفاية التمويل للانفاق على هذا النوع من التعليم اما فى الولايات المتحدة فان تمويل التعليم الجامعى وان يكن من اختصاص سلطات الولاية فى المقام الاول الا ان الهيئات الخاصة والافراد بوسعهم إقامة وإدارة مؤسسات للتعليم الجامعى وى كلاً الحالتين فان مصادر التمويل الاساسية يمكن اجمالها فيما تنفقه سلطات الولاية أو الهيئات الخاصة وما تتلقاه الجامعات والكليات من هبات ومنح ثم ما تحصله من رسوم دراسية من الطلاب وتتفاوت مؤسسات التعليم الجامعى من حيث المحتوى والبرامج طبقا للامكانيات المادية المتاحة لها ومصادر التمويل التى تسهم فى نفقاتها ولكن ايا ما كان الامر فان الرسوم تعتبر مصدرا اساسيا من مصادر التمويل هذا وتقوم نسبة كبيرة من الطلاب الجامعيين فى الولايات المتحدة بتمويل تعليمهم الجامعى بانفسهم والقيام ببعض الاعمال التى تيسر لهم الحصول على نفقاتهم بالإضافة الى ذلك فان هناك عددا كبيرا من الهيئات التى تقدم لطلاب الجامعات والكليات منحا دراسية وهذه الهيئات اما خاصة أو تابعة للولاية أو تابعة للحكومة الفيدرالية أو الجامعة ذاتها وليس من شك ان التفاوت والتنوع فى التمويل بالنسبة للتعليم الجامعى ومدى كفايته فى كل حالة من العوامل التى تؤثر على مستوى التعليم ومن ثم التفاوت فى مستوياته .

أما فى دولة كإنجلترا فان الجامعات تعتبر مؤسسات تعليمية تتمتع باستقلال ذاتى ومصدر التمويل الرئيسى لها هو الدولة عن طريق ما تتلقاه من الخزانة العامة وكذلك ما تتلقاه من السلطات التعليمية المحلية بالإضافة الى ذلك فان المنح والهبات التى يخصصها الافراد والهيئات تعتبر مصدرا هاما من مصادر التمويل للجامعات الانجليزية هذا فضلا عن أن مؤسسات التعليم فى إنجلترا تعتمد بصورة كبيرة على حصيلة الرسوم التى يدفعها الطلاب . وتقوم السلطات المحلية بخاصة بتقديم منح دراسية لنحو ٨٠٪ من مجموع الطلاب تغطى نفقاتهم ونفقات دراستهم

الجامعية وذلك على أساس دخل الاسرة اما بقية الطلاب الذين يمثلون ٢٠٪ فإن دخول اسرهم تسمح بالاتفاق على تعليمهم الجامعي ٠٠٠ وهكذا يمكن أن نلمس أنه برغم مصادر تمويل التعليم الجامعي في انجلترا الا ان ذلك لا يؤثر تأثيرا سلبيا على استقلال هذه الجامعات ومستواها .

الملاح الرئيسية لبعض نظم التعليم الجامعي :-

الولايات المتحدة :-

تنقسم الدراسة الجامعية في الولايات المتحدة الى قسمين رئيسين :-
الدراسات الحرة والانسانية Liberal Ed. والدراسات المهنية Professional
وعادة ما تستغرق الدراسة أربع سنوات تخصص السنتان الاولى لاكمال التعليم بينما يؤجل التخصص الى السنة الثالثة وبانتهاء السنة الرابعة بنجاح يحصل الطالب على الدرجة الجامعية الاولى في تخصصه .
هذا وان تكن مجالات التخصص واسعة في شقي الدراسة الجامعية الا انها اكثر تنوعا في مجال الدراسات المهنية والتي قد تتطلب فترة من الدراسات الحرة قد تصل الى عامين او ثلاثة قبل التخصص دراسة مهنية معينة .

أما فيما يتعلق بالدراسات العليا فان هناك عدة أنماط من الدراسة وبرامجها ولكن يمكن القول أنه يمكن الحصول على درجة الماجستير بالانخراط في دراسة مكثفة لمدة عام على الأقل وتشمل هذه الدراسة حضور مقررات معينة وتقديم رسالة في مجال الدراسة للحصول عليها لا تقل عن عامين ويشترط الحصول على الماجستير وحضور مقررات دراسية حددها البرنامج بالإضافة الى اعداد رسالة تتضمن نتائج مبتكرة في فرع التخصص .

انجلترا :-

ما زال ينظر الى التعليم الجامعي باعتباره الوسيلة لاعداد الطبقة القيادية في شتى المجالات ومن ثم التدقيق في اختيار طلابه ومن أهم المحكات المستخدمة في الانتقاء نتيجة الطالب في شهادة دراسة الثانوية بشقيها ووجوب نجاحه على المستوى الرفيع في اللغة الانجليزية والرياضيات واحد فروع العلوم وذلك بغض النظر عن تخصصه المستقبل ولقد جرت العادة ان مدة الدراسة الجامعية ثلاث سنوات الا ان احد الاتجاهات الحديثة هو نحو اطالة هذه الفترة وتخصيص العام الاول على الاقل للدراسة العامة الحرة Liberal Education وبعدها يوجه الطالب للدراسة في القسم الخاص أو العام في مجال تخصصه ولدى اتمامه الدراسة بنجاح يمنح الطالب الدرجة الجامعية الاولى عامة أو خاصة طبقا للمرتبة التي حصل عليها هذا ويتطلب الامر دراسة لمدة عام على الاقل بعد الحصول على الدرجة الجامعية الاولى من شعب التخصص للحصول على الماجستير ثم ثلاثة أعوام للحصول على الدكتوراه .

فرنسا :-

لدى حصول الطالب على البكالوريا والتي وان كانت أساس القبول في التعميم الا انها تعتبر احدى الشهادات الجامعية وبعد دراسة لمدة أربع سنوات يحصل الطالب على الدرجة الجامعية الاولى في مجال تخصصه يستطيع بعدها مواصلة الدراسة للحصول على دبلوم الدراسات العليا والذي يستغرق عاما على الاقل يتعين على الطالب خلاله حضور الدراسة والنجاح فيها بالاضافة الى اعداد رسالة في موضوع متعلق بها . وكذلك الحال فيما يتعلق بدكتوراه الجامعة والتي تتطلب سنين من البحث والدراسة لاعداد رسالة والدفاع عنها . اما درجة دكتوراه الدولة فهي اكثر تخصصا وتتفاوت فترة الحصول عليها ما بين خمس وثمان سنوات وهي التي تعادل درجة دكتوراه الفلسفة مثلا من الجامعات الانجليزية .

ومن الجدير بالذكر أنه علاوة على تلك الدرجات فهناك درجة علمية تشهد لصاحبها بالكفاءة في ممارسة فرع تخصصه وأنه قد بلغ فيه منزلة رفيعة هذه الدرجة هي ما تسمى - الاجر - يجاسيون والتي تخضع في كل مراحل الحصول عليها لمنافسة شديدة تحول بين كثير من المتقدمين والحصول عليها هذا وتقوم الحكومة (الدولة) بإجراء امتحانات هذه الشهادة سواء القبول أم التصفية أم الامتحانات النهائية ضمانا للحفاظ على المستوى الرفيع لحملتها .

الاتحاد السوفيتي :-

لعل من ابرز سمات التعليم الجامعي في الاتحاد السوفيتي أنه في حقيقة الامر اعداد متخصص لمهنة أو عمل محدد ومن ثم يتعين على الطالب أن يقرر بصورة قاطعة مجال عمله قبل الالتحاق بالدراسة الجامعية وبالتالي فرع تخصصه الدقيق كأن يدرس مثلا كيمياء البترول أو الكيمياء الحيوية وليس مجرد التخصص الكيمياء . وعادة ماتقوم كل كلية بعقد امتحان للقبول وتجديد شروط الالتحاق بها ويشمل امتحان القبول امتحانا في المادية الجدلية التاريخية وكذلك في اللغة الروسية ولغة اجنبية اخرى ثم امتحان في موضوع الدراسة المختار . هذا وتعتبر الخبرة لمدة عامين في احد مجالات العمالة أو الخدمة الوطنية من شروط الالتحاق بالنسبة لنحو ٨٠٪ من جملة المقبولين . اما الباقيون فيختارون من بين اكفا عناصر الطلاب ولا سيما في العلوم والرياضيات ويسمح لهم بالدراسة الجامعية مباشرة بعد اتمام تعليمهم الثانوي . هذا وينقسم محتوى برنامج الدراسة في الجامعة الى شقين موضوعات عامة واجبارية وهي تتعلق بدراسة الماركسية والاقتصاد السياسي واللغة الاجنبية وما الى ذلك ثم مجال التخصص . وتستغرق الدراسة عادة خمس سنوات يعقد في نهايتها الامتحانات وهي شفوية في الجملة يحصل من يجتاها بنجاح على دبلوم في التخصص أعد له . وتتمثل الدرجات الجامعية العالية فيما يعرف بالكانديدات Candidat والدكتوراه والقيد للدراسة لاي من هاتين الدرجتين امتحان للقبول يشترط ان يكون المتقدم قد امضى على الاقل

عامين في اجراء البحوث في مجال تخصصه قبل التقدم لهذه الدراسة وتستغرق الدراسة للكانديدات عادة فترة ثلاث سنوات من الدراسة المنتظمة في موضوعات محددة بالاضافة الى تقديم في موضوع يقره القسم وباجتياز الطالب لامتحاناته يقبل دفاعه عن الرسالة ويمنح درجة الكانديدات اما الدكتوراه فحق منحها قاصر على بعض الجامعات والمعاهد العليا وينبغي الحصول على الكانديدات بالاضافة الى الموافقة على قيد الطالب من قبل وزارة التعليم العالي واكاديمية العلوم بالاتحاد السوفيتي وغالبا الدراسة للدكتوراه بضع سنين يقوم خلالها الدارس باجراء البحوث والدراسات ونشر نتائج اعماله واعداد رسالة والدفاع عنها حتى يمكن منحه درجة الدكتوراه *

الهند :-

تستغرق الدراسة في جامعات الهند - عادة - اربع سنوات للحصول على الدرجة الجامعية الاولى ولعل مجرد الحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية هو الشرط الاساسي للالتحاق بصرف النظر عن محتوى التعليم الثانوي وتنقسم فترة الدراسة الجامعية الى قسمين مدة كل منها عامان الاول للتأهيل في الثقافة العامة قبل التخصص والقسم الثاني للدراسة المتخصصة وتنادى بعض الاصوات باطالة فترة التعليم الثانوي وتحسين مستواه وذلك باعادة العاميين الاوليين من الدراسة الجامعية الى المرحلة الثانوية واطافة عام آخر الى فترة التخصص لتصبح مدة الدراسة الجامعية ثلاث سنوات ويرتفع مستوى التعليم الثانوي مما يدفع الى رفع مستوى التعليم الجامعي ولعل انخفاض مستوى التعليم الثانوي وتهافت الطلاب على التعليم الجامعي لضمان مركز افضل في الحياة الاجتماعية ثم التزايد المطرد في اعداد الطلاب مع ضالة الامكانيات هي العوامل الاساسية التي تفسر انخفاض مستوى التعليم الجامعي في الهند شأنها في ذلك الشأن شأن الكثير من الدول النامية *

بعض المشكلات التربوية والتعليمية بالمرحلة الثانوية العامة في محافظة الدقهلية

دكتور أميل فهمي شنودة
كلية التربية - جامعة المنصورة

مما لا شك فيه أن التعليم الثانوى من المراحل الهامة التى تبدى الكثير من النظم الحديثة فى البلاد المتقدمة والنامية على حد سواء اهتماما كبيرا بها ، لما لها من أثر هام فى تشكيل الشباب فى فترة المراهقة - التى تقابل سنوات التعليم الثانوى - والدور الهام الذى تلعبه فى تكوين المواطن الصالح واعداده للحياة المنتجة فى مجتمعات النصف الثانى من القرن العشرين .

والواقع أنه لا يمكننا فصل التعليم الثانوى عن الاطار العام للتعليم فى المجتمع الذى يوجد ، أو الظروف التى تتحكم فيه ، والعوامل الثقافية المختلفة التى تساعد فى تشكيله بالكيفية التى يوجد عليها ، والتى تحدد فى النهاية الصورة الطبيعية للمشكلات التى يعانى منها ، وانسب الحلول لعلاجها ، والنجاح فى ذلك . وتأسيسا على ذلك ، فإن دراستنا عن بعض المشكلات التربوية والتعليمية للمرحلة الثانوية العامة فى محافظة الدقهلية دراسة ميدانية هى الطريق السليم لمعرفة أصل هذه المشكلات ، وجذورها ، فالدراسات الميدانية - وهى قليلة فى علم أصول التربية - هى أكثر واقعية ، إذ تخطى الدراسة التقليدية والوصفية الى الاحوال الواقعية ، ومشاركة أصحاب الشأن والعاملين فى الميدان وفى مقدمتهم معلمو هذه المرحلة فى الادارات التعليمية لمحافظة الدقهلية ومدارسها الثانوية المختلفة كما يوضح الجدول التالى :-

الادارة	عدد المدارس	عدد المدارس	عدد المدارس	عدد المدارس
التعليمية	الرسمية	الخاصة المعانة	الجملة	الخاصة بمصروفات
المنصورة	٧ + ١	—	٧ + ١	٦
طلخا	٤	—	٤	—
بلقاس	٢ + ١	—	٢ + ١	—
شربين	٢ + ٢	—	٢ + ٢	١
ميت غمر	٦ + ٣	١	٦ + ٣	—
السنبلاوين	٤	—	٤	—
أجا	١ + ٤	—	١ + ٤	—
دكرنس	٤ + ١	—	٤ + ١	١
المنزلة	٣ + ١	—	٣ + ١	٢
المطرية	١ + ١	—	١ + ١	—
اجمالى	٣٤ + ١٤	١	٣٥ + ١٤	١٠

أ - عينة البحث : تتكون عينة البحث من (٤٠٠) أربعمئة معلم ومعلمة من المدارس الثانوية في إدارات المحافظة المختلفة .

ب - أدوات البحث : استقصاء يتكون من (٢٥) خمسة وعشرين سؤالاً .

ج - تطبيق الاستقصاء : طبق الاستقصاء على عينة البحث - وكانت الإجابة على كل سؤال بنعم أولاً مع بيان الأسباب التي جعلته يرى هذا .

د - منهج البحث : استخدام منهج التحليل الإحصائي ، في تحليل البيانات وإيجاد النسب المئوية للتكرار .

هـ - المعالجة الإحصائية : بالنسبة للأسئلة التي تتطلب الإجابة - نعم أولاً استخدمت المعادلة الإحصائية .

$$\Delta = \frac{ق ١ - ق ٢}{ق ٢ - ١ - ٢ ق ٢}$$

حيث ق ١ = النسبة المئوية للعبارة

» ق ٢ = النسبة المعيارية وهي تساوي ٥٠٪

» ن = عدد العينة

فإذا كانت قيمة Δ أقل من ١٩٨ تكون غير دالة ، وإذا كانت Δ أكبر من ١٩٨ وأقل من ٢٥٨ تكون دالة عند مستوى ٠.٥ وإذا كانت قيمة

Δ أكبر من ٢٥٨ تكون دالة عند مستوى ٠.١ ، ويمكن وضع ذلك في الصورة الرياضية التالية :

$$\Delta > ١٩٨ \text{ تكون غير دالة}$$

$$٢٥٨ < \Delta < ١٩٨ \text{ تكون دالة عند مستوى دالة } ٠.٥$$

$$\Delta < ٢٥٨ \text{ تكون دالة عند مستوى دالة } ٠.١$$

أما بالنسبة للأسباب التي جعلته يرى هذا سواء نعم أم لا سوف تستخدم (كا ٢) للمعالجة الإحصائية :-

$$كا ٢ = مج (ت - ت) ٢$$

$$م$$

$$ت$$

حيث ت ج التكرار التجريبي

، ت م التكرار المتوقع

» مج = المجموع

ولمعرفة ما اذا كانت دالة أو غير دالة تحسب درجات الحرية
(د . ج) حيث د . ج = عدد القيود — ١

ثم بالكشف عنها في الجداول الرياضية (الاحصائية) ، فإذا كانت
القيمة لـ (كا ٢) اكبر من الجداول تعتبر دالة ، وإذا كانت أقل تعتبر
غير دالة .

و - نتائج البحث :

أولاً : مشكلات النظام التربوي

أ - السن الملائم للقبول

وقد سألنا أفراد العينة من معلمي هذه المرحلة السؤال رقم (١)
هل ترى أن سن القبول الحالي للطلاب مناسباً لهذه المرحلة ؟ (نعم - لا)
فأجاب ٦٤٪ من العينة وبمستوى دالة عند ٠.١ وأنهم يوافقون على سن
القبول لهذه المرحلة وهو ما بين ١٥ - ١٦ سنة على حين أجاب ٣٦٪ من
العينة بعدم مناسبة هذه السن للقبول بهذه المرحلة ، وقد سألنا ١١ - ٦٤٪
الذين أجابوا بالنفي السؤال رقم (٢) اذا كنت غير موافق فما السن
المناسب في رأيك : ١ = ١٤ ، ب = ١٥ ، ج = ١٧ ، واتضح من
الاجابات ٦٩٪ من المعلمين وبمستوى دالة عند ٠.١ يرون أن السن المناسب
للاتحاق بالمرحلة الثانوية ١٤ سنة ، ومعنى هذا أن القبول في المدرسة
الابتدائية بدأ سن ٤ سنوات ، أي أن الطفل ينهى المرحلة الابتدائية في سن
١٠ سنوات ، ويقضى ٣ سنوات في المرحلة الاعدادية ، وبذلك يبدأ الالتحاق
بالمرحلة الثانوية في سن ١٤ سنة ، على حين أجاب ١٤٪ من غير الموافقين
أن السن المناسب ١٥ سنة ، ومعنى هذا أيضاً أن الالتحاق بالمدرسة
الابتدائية في سن ٥ سنوات وكذلك أجاب ١٧٪ وبمستوى دالة عند ٠.١ أن
السن المناسب ١٧ سنة ، ومعنى هذا أيضاً أن يبدأ القبول في المرحلة
الابتدائية في سن ٧ سنوات ، أو يظل القبول بالمرحلة الاولى كما هو الآن
٦ سنوات ، ولكن تزداد مرحلة التعليم الابتدائي عاماً لتصبح ٧ سنوات .
وفي هذه الحالة على الدولة أن تدبر احتياجات هذا التعليم من الاموال .
لأن اضافة سنة أو أكثر الى التعليم الابتدائي - برغم ضرورة ذلك تكلف
الدولة كثيراً .

ب - شهور العمل أثناء العام الدراسي :

الواقع أن شهور العمل أثناء العام الدراسي يشكل قضية هامة
بالنسبة للمعلمين ، لأن المعلم عليه واجب تنفيذ منهج بما فيه من مزايا
وعيوب وخصائص ليقوم بمعالجة وتوفير الجو المناسب لاستغلاله في
تحقيق نمو التلاميذ ، والاستفادة منه على أحسن الوجوه ، وبالتالي
تيسير سبل تحقيق وظيفة التربية عن طريق المنهج . بل أن شهور العمل
هامة أيضاً للتلميذ ، لأنه من خلالها يتحقق تفاعل المعلم مع التلميذ والنشاط
التعليمي الذي ينطوي عليه المنهج ، ولذلك سألنا أفراد العينة السؤال رقم
(٣) هل ترى أن العام الدراسي الذي يبدأ من أول سبتمبر وينتهي في

آخر ابريل كافيا لاستيعاب التلاميذ للمناهج المقررة ؟ (نعم - لا) ، وتشير اجاباتهم أن ٩٢٪ منهم وبمستوى دالة عند ٠.٠١ ر يرون أن العام الدراسي كافيا لاستيعاب التلاميذ للمناهج ، على حين أجاب ٨٪ فقط وبمستوى دالة عند ٠.٠١ ر بأن شهور العمل أثناء العام الدراسي غير كافية ، ولما كان اليوم الدراسي مقسما الى مجموعة من الحصص سألنا أفراد العينة السؤال رقم (٤) هل زمن الحصة الدراسية وهو (٤٥) دقيقة كافيا لاستيعاب المواد الدراسية المقررة على مدار العام ؟ (نعم - لا) فاجاب ٧٥٪ منهم وبمستوى دالة عند ٠.٠١ ر أن (٤٥) دقيقة كافية لاستيعاب المواد الدراسية على حين ذكر ٢٥٪ أن هذه المدة غير كافية . وقد سألنا الذين أجابوا بلا السؤال رقم (٥) اذا كان زمن الحصة الدراسية غير كاف ، فما هو الوقت المناسب في رأيك ؟ $٥٠ =$ دقيقة ، ب $٥٥ =$ دقيقة ، ج $٦٠ =$ دقيقة . وقد اتضح من الاجابات أن ٦٠٪ منهم يؤكد أن الزمن المناسب (٥٠) دقيقة . ونذكر النسبة أن الزمن المناسب (٥٥) دقيقة .

ج - كثافة الفصل :

ان ازدحام الفصول يعطل من عمل المعلم . فالمعلم سيضيع كثيرا من الوقت ومن الجهد كي يوفر نوعا من النظام ، وكى يساعد التلاميذ في حل مشكلاتهم وهو لن يجد فرصا كافية لمراعاة الفروق الفردية ، أو مساعدة التلاميذ الذين يحتاجون الى المساعدة في بعض مواد الدراسة أو في بعض اجزاء هذه المواد . أما ما تطالب به المعلم من ضرورة الامام بظروف تلاميذه ، وتكوين فكرة واضحة عن مستواهم ومشكلاتهم وما الى ذلك فأمر لن تساعد فيه ظروف الازدحام الذي نواجه به المعلم ، وكثيرا ما يؤدي ذلك الى اعتقاد بعض المعلمين الجدد أن ما يطالبهم به في هذا الاتجاه ليس سوى مثاليات تربوية لا يمكن تحقيقها . لذلك سألنا أفراد العينة السؤال رقم (٦) هل الزيادة في كثافة الفصل تؤثر في كفاءة العملية التربوية ؟ (نعم - لا) وتظهر الاجابات أن ٩٦٪ من أفراد العينة وبمستوى دالة عند ٠.٠١ ر يرون أن الزيادة في كثافة الفصل تؤثر في كفاءة العملية التربوية والتعليمية على حين اجاب ٤٪ فقط أنها لا تؤثر في كفاءة العملية التعليمية والتربوية ، ولذلك سألنا العينة السؤال رقم (٧) ما هي كثافة الفصل الامثل في نظرك ؟ ولقد أجمع أفراد العينة جميعا أن كثافة الفصل المثلى هي (٢٠) تلميذا ، ولكن معنى هذا أيضا ان يكون لدينا ضعف عدد المدارس الثانوية الحالية ، وضعف عدد المعلمين والنظار الخ ٠٠٠ وحل هذه المسألة أولا وأخيرا مرتبط بالجوانب الاقتصادية للمحافظة والدولة أيضا ثم سألنا العينة أيضا السؤال رقم (٨) هل اليوم المدرسي كاف لممارسة الطالب النشاطات والهوايات التربوية (نعم - لا) فوجدنا أن ٨٠٪ من العينة وبمستوى دالة ٠.٠١ ر لا يرون أن اليوم الدراسي كاف لممارسة الطالب النشاطات والهوايات التربوية ، على حين اجاب ٢٠٪ منهم بأن اليوم الدراسي كاف لهذه الممارسة والحقيقة أن النشاطات والهوايات يتعلم من خلالها التلاميذ

أشياء كثيرة يصعب تعلمها في الفصل ، فعن طريق هذا النشاط يمكن أن يتزود التلاميذ بالمهارات والخبرات الاجتماعية والخلقية والعلمية والعملية الخ ...

د - مشكلة التشعيب :

يجب أن يكون مفهوما عن التعليم الجامعي أنه ليس منعزلا عن التعليم العام وليس خارجا عن اختصاص المدرس في هذا التعليم ، فالمدرس في التعليم العام يعد طلاب الجامعات ومهمته في ضوء نظام التشعيب - الذي بدأ هذا العام - أن يعد خريجي المدرسة الثانوية للالتحاق بالتعليم الجامعي وأن يعمل على كشف قدرات التلاميذ ومواهبهم ، وعلى تنمية هذه القدرات ثم توجيه كل تلميذ من خلال نظام التشعيب الى السلك الذي يتفق وما يكشف عن قدراته ومواهبه واستعداداته ، وازاء هذا سألنا أفراد العينة - السؤال رقم (٩) هل ترى أن نظام التشعيب الجديد يفيد الطالب عند التحاقه بالمرحلة الجامعية ؟ (نعم - لا) واتضح من الاجابات أن ٤٠٪ من العينة وبمستوى دالة عند ٥٠٪ يرون أن نظام التشعيب يفيد الطالب عند التحاقه بالمرحلة الجامعية على حين اجاب ٦٠٪ أنه لا يفيد الطالب عند التحاقه بالمرحلة الجامعية ثم سألنا الذين اجابوا بالنفي السؤال رقم (١٠) اذا كانت اجابتك بالنفي فما الاسباب التي جعلتك ترى هذا ؟ فاجاب ٧٦٪ منهم بأنه لا يتناسب ومستوى الطالب من حيث الاختيار وذكر ٥٦٪ أنه يبدأ من السنة الثالثة فقط وذكر أيضا ٣٨٪ أنه فصل بين الثقافة العلمية والأدبية على حين ذكر ٢٠٪ عدم التساوي في حجم المعلومات لكل مادة ومهما يكن من هذه الاسباب فان الحقيقة التي ظهرت من نظام التشعيب أن الارتباط بين مجموع درجات الطالب وتخصصه وبين الكلية المتقدم اليها أصبح ارتباطا حقيقيا وليس ارتباطا على غير أساس سليم ، فمثلا طالب شعبة الرياضيات المتقدم لكلية الهندسة مجموعه من الرياضيات الطبيعية واللغات وهو المعيار الحقيقي للقبول بكلية الهندسة بعكس النظام السابق ، حيث أنه من الجائز أن يكون مجموع الطالب المرتفع والذي التحق على أساسه بكلية الهندسة مرده في النهاية الى أنه حصل على درجة عالية في المستوى الخاص للأحياء وهي مواد لا ارتباط بينها وبين حاجة كلية الهندسة .

ثانيا : مشكلات المناهج الدراسية :

المنهج ليس مجرد المعلومات أو المواد الدراسية النظرية ، وانما هو أوسع من ذلك بكثير ، فهو المعلومات أو المواد الدراسية النظرية والمهارات العلمية والتطبيقات ، والقيم والاتجاهات ، وطرق التفكير واساليب التصرف ونواحي النشاط التي تتوافر للتلميذ داخل الفصل وخارجه ، ومعنى هذا أنه ينبغي أن ينظر الى أوجه النشاط المختلفة التي تقوم بها المدرسة على أنها كل يتم بعضه بعضا فليست اللغة أهم من التربية الفنية أو منفصلة عنها أو الرياضة أهم من الصحة أو التربية البدنية أو منفصلة عنهما الخ - لذلك سألنا عينة البحث السؤال رقم (١١) هل مناهج المواد الدراسية المختلفة حاليا تحقق أهداف تدريس

هذه المواد ؟ (نعم - لا) وقد أجاب ٦٥٪ منهم وبمستوى دالة عند ٠.١ ر أن مناهج المواد الدراسية المختلفة العينة لا تحقق أهداف تدريس هذه المواد وأجاب ٣٥٪ بأنها تحقق أهداف تدريس هذه المواد ، وقد سألنا العينة السؤال رقم (١٢) هل هناك حشو وتطويل في المناهج الحالية ينبغي التخلص منه ؟ (نعم - لا) واتضح من الاجابات أن ٧٠٪ من العينة وبمستوى دالة عند ٠.٠١ ر يرون أن هناك فعلا حشوا وتطويلا في المناهج الحالية على حين ذكر ٣٠٪ أن هذه المناهج لا يوجد بها أى حشو أو تطويل ثم سألنا أعضاء العينة الذين أجابوا بالإيجاب السؤال رقم (١٣) اذا كانت أجابك بالإيجاب ، ما الاسباب التي جعلتك ترى هذا ؟ وقد ذكر ٥٠٪ منهم وجود بعض الدروس التي لا تفيد الطالب في حياته العملية و ٤٠٪ الاسلوب المكرر لبعض الدروس و ٢٠٪ وجود بعض الدروس الكلاسيكية والتقليدية في بعض المواد و ٢٠٪ أيضا وجود بعض الدروس التي لا تتصل ببيئة الطالب ثم سأل الباحث افراد العينة السؤال رقم (١٤) هل ترى أن هناك مواد تدرس حاليا من الممكن الاستغناء عنها ؟ (نعم - لا) وقد دلت اجاباتهم على أن ٢٠٪ منهم وبمستوى دالة عند ٠.٠١ ر لا يرون أنه من الممكن الاستغناء عن بعض المواد التي تدرس حاليا على حين أجاب ٨٠٪ أن هناك مواد تدرس حاليا من الممكن الاستغناء عنها لذلك سألنا الذين أجابوا بالنفي السؤال رقم (١٥) اذا كنت موافقا على الاستغناء عن بعض المواد فما هي :- وكانت اجابات ٦٠٪ منهم تبين الاستغناء عن المواد الاجتماعية في القسم العلمي ٨٠٪ يرى الاستغناء عن الدراسات العملية في مدارس البنين وكان من الضروري أن نسأل افراد العينة السؤال رقم (١٦) هل ترى ضرورة تدريس بعض المواد التي لا تدرس حاليا ؟ (نعم - لا) وتشير الاجابات الى أن نصف العينة وبدون دلالة احصائية ترى ضرورة تدريس بعض المواد التي لا تدرس حاليا ، ونصف العينة الأخرى يرى عدم ضرورة ذلك ، ولذلك سألنا النصف الأول السؤال رقم (١٧) اذا كانت أجابك بنعم فما هي هذه المواد ؟ والجدول التالي يبين المواد مرتبة طبقا لتكراراتها ونسبها النسوية .

المواد	التكرار	النسبة %
١ - التربية الجنسية	١٢٨	٦٤
٢ - دراسة البيئة المحلية للمحافظة	١١٢	٥٦
٣ - الرياضة الحديثة	٧٢	٣٦
٤ - التربية السياسية	٦٨	٣٤
٥ - العلاقات الانسانية في الادارة التعليمية	٤٠	٢٠
* * *		

ثم سألنا أعضاء العينة السؤال رقم (١٨) هل هناك استجابة موحدة للطلاب عند تدريسهم للمواد المختلفة (نعم - لا) وبرزت اجاباتهم أن ٨٦٪ منهم وبمستوى دالة عند ٠.٠١ ر لا يرون وجود استجابة موحدة للطلاب عند تدريسهم للمواد المختلفة على حين أجاب ١٤٪ فقط (بنعم) لذلك سألنا الـ ٨٦٪ السؤال رقم (١٩) اذا كانت أجابك بالنفي ، ما الاسباب

التي جعلتك ترى هذا ؟ وقد أجاب ٧٢٪ منهم بأن السبب هو الضعف العام للطلاب في اللغات بسبب عدم تدريسها في المرحلة الابتدائية ، و ٥٠٪ بأن السبب ضعف العلاقة بين المعلم والتلميذ بسبب كثافة الفضول و ٥٪ بأن السبب اختلاف المستوى الاقتصادي للطلاب .

ثالثا : مشكلة الكتب الخارجية :

إذا نظرنا الى الناحية الفكرية من عملية التربية والتعليم فاننا نجد أن التأثير فيها يأتي الى التلميذ من عاملين أساسيين هما المدرس والكتاب ، وإذا كان المعلم هو العامل الذي بدأ عملية التعليم مع التلميذ فان الكتاب المدرسي هو الذي يبقى عليها مستمرة بين التلميذ وبين نفسه ، ولذلك فان الكتاب يضبط عملية التعليم أمام التلميذ ، فالتلميذ لا يملك المناهج والمقررات ليعرف ما هو مطلوب منه بالضبط . والكتاب المدرسي يدل على ما يراه منه وما هو مسئول عنه لذلك سألنا أفراد العينة السؤال رقم (٢٠) هل ترى أن الكتب المدرسية الحالية تشجع الطلبة على الاستذكار ؟ (نعم - لا) . وقد دلت اجاباتهم على أن ٩٥٪ منهم وبمستوى دالة عند ٠.٠١ ر أن الكتب المدرسية لا تشجع الطلبة على الاستذكار في الوقت الذي أجاب فيه ٥٪ عكس ذلك ولذلك سألنا الـ ٩٥٪ السؤال رقم (٢١) إذا كانت اجابتك بـ (لا) ما الاسباب التي جعلتك ترى هذا ؟ وقد أجاب ٣٣٪ بأن السبب وجود كثير من الحشو من الممكن الاستغناء عنه وذكر ٦٣٪ سوء التبويب سوء عرض المادة العلمية وذكر ٦٨٪ أسئلة المدرس تختلف عن أسئلة الكتب الخارجية وكذلك نماذج الاجابة عليها وذكر أيضا ٥٨٪ خلو الكتب المدرسية من أدوات القياس بالموازنة بالكتب الخارجية وذكر ٥٧٪ عدم ارتباط المادة العلمية بالكتب المدرسية بالحياة والمجتمع و ٤٧٪ ضخامة حجم الكتب مما يخيف الطلاب من الاستعمال واخيرا ذكر ٥٨٪ ظاهرة الدروس الخصوصية التي تعتمد على الكتب الخارجية .

رابعا : مشكلة اعداد معلم المرحلة الثانوية :

أن اعداد المعلم - وبخاصة في المرحلة الثانوية - الاعداد الامثل يتوقف عليه الوصول بالمدرسة الثانوية الى تحقيق فلسفتها ووظيفتها التي تهدف فضلا عن الارتقاء بالاعداد العام للطلاب عقليا وجسميا وخلقييا واجتماعيا وقوميا الى تزويدهم بما يحتاجون اليه من العلوم والآداب والفنون والمهارات العلمية بما يمكنهم من مواصلة الدراسة ، بمرحلة التعليم الجامعي . ونظرا لاهمية هذه المشكلة سألنا أفراد العينة السؤال رقم (٢٢) هل المعلم في المرحلة الثانوية التي تعمل بها معدا اعدادا علميا وتربويا لاداء مهمته على الوجه الاكمل ؟ (نعم - لا) فأجاب ٧٠٪ وبمستوى دالة عند ٠.٠٠١ ر وأن معلم المرحلة الثانوية غير معد الاعداد العلمي والتربوي الامثل على حين أجاب ٣٠٪ عكس ذلك ثم سألنا الذين أجابوا بـ (لا) السؤال رقم (٢٣) إذا كانت اجابتك بالنفي ما الاسباب التي جعلتك ترى هذا ؟ وقد أجاب جميع المعلمين بأن السبب تعيين غير

المؤهلين تربوياً عن طريق القوى العاملة وذكر ٥٠٪ قلة الدورات التدريبية و ٦٠٪ عدم الاهتمام بتجريب الافكار الجديدة في طرق التدريس المختلفة و ٥٠٪ عدم تشجيع المعلمين بالاستزادة من العلوم والمعارف التربوية كدراسات الدبلوم الخاصة أو الماجستير والدكتوراه .

خامسا : مشكلة الاختلاط في التعليم بمحافظة الدقهلية :

وقد سأل الباحث أفراد العينة السؤال رقم (٢٤) هل تحبذ اختلاط البنين والبنات ، وكذلك هيئات التدريس في المدارس الثانوية بالمحافظة ؟ (نعم - لا) والجدول التالي يبين التكرار والنسب المئوية ودلالاتها الاحصائية .

العبارة	التكرار	النسبة ٪	مستوى الدلالة
نعم	١٠٠	٢٥	دالة عند
لا	٣٠٠	٧٥	مستوى ٠٠١
المجموع	٤٠٠	٪١٠٠	

وقد سألنا الـ ٣٠٠ معلم الذين اجابوا بالنفى (٧٥٪) السؤال رقم (٢٥) اذا كانت اجابتك بالنفى ما الاسباب التي جعلتك ترى هذا ؟ والجدول التالي يبين التكرار للاسباب ونسبها المئوية .

الاسباب	التكرار	النسبة ٪
١- كثرة غياب المدرسات بسبب الاجازات المرضية والوضع	٢٦٠	٨٧
٢- معارضة الكثير من الاسر بالمحافظة مبدأ الاختلاط	١٢٠	٤٠
٣- لا توجد في مدارسنا امكانات الضبط والاشراف على الاختلاط بخاصة والمرحلة الثانوية هي فترة المراهقة	١٢٠	٤٠

هذه أهم المشكلات التربوية والتعليمية في محافظة الدقهلية والتي ابرزتها الدراسة الميدانية على عينة المعلمين من المدارس الثانوية المختلفة في المحافظة وبقي أن نعرف آراء التلاميذ والموجهين وقد تم ذلك عن طريق استقصاء خاص اعد لهم وهو حديث العدد القادم .

ويسجل الباحث شكره الخالص الى السيد الاستاذ الكبير محمود النبوى الشال وكيل وزارة التربية والتعليم على تقديمه كل التسهيلات التي ساعدت في تحقيق هذا البحث .

الشباب كمحور للتنمية في ورقة أكتوبر

الدكتور/ فاروق عبد الحميد اللقاني

المدرس بكلية التربية

جامعة الاسكندرية

فيما مضى ، كانت قوة كل دولة تقاس بمدى ما لديها من ثروات وموارد طبيعية : فالدولة ذات النصيب الأكبر من هذه الموارد والثروات كانت تعد أقوى من التي تملك نصيباً أقل من هذه الامكانيات . أما اليوم ، فإن قوة كل دولة ومكانتها في العالم ، تقدر على أساس نوعية الاعداد الذي يتوفر لشبابها عن طريق التربية والتعليم . فعلى أساس ما لدى شباب كل أمة من مهارات عقلية وسلوكية وعملية ، يكون الحكم على مدى قوة وتقدم المجتمع الذي ينتمى اليه هؤلاء الشباب ، وذلك لأن الشباب هو محور التنمية ، وهو قائد التغيير وصانعه . فكم من دولة تتمتع بثروات وموارد ضخمة ، ولكنها مع ذلك لا تزال تعد في نطاق الدول المتخلفة ، وذلك لأن شباب مثل هذه الدول لم يحصل بعد على الاعداد التربوي والتعليمي الذي يمكنه من استغلال ما لدى أمته من ثروات وامكانيات استغلالاً يساعد في تطوير الحياة تطويراً يؤدي الى انتزاع المجتمع من براثن التخلف والارتقاء به الى مستوى الدول المتقدمة . وكم من دولة محدودة الموارد ولكنها تعد من الدول المتقدمة ، لأن التربية والتعليم فيها تعد شبابها اعداداً يمكنهم من استغلال هذه الموارد والامكانيات المحدودة الى أقصى حد ممكن ، بل أن بعض هذه الدول تقوم بتصدير خبرة شبابها الى دولة أخرى أكثر منها غنى بالموارد الطبيعية ، ولكنها أقل منها تقدماً حيث يقوم العلماء والخبراء من شباب الدولة الأولى بمساعدة الدولة المتخلفة من أجل استغلال مواردها ، استغلالاً غالياً ما يكون في صالح الدولة ذات الامكانيات البشرية مما يكون في صالح الدولة ذات الموارد الطبيعية . ويمكننا أن نجد مثالا حيا يؤكد ما نقول في العلاقات الاقتصادية القائمة بين كل من إسرائيل والدول الافريقية . من هنا تظهر أهمية الدور الخطير الذي تقوم به التربية للاسهام في تقدم المجتمع ، لكي يحتل مكانه اللائق بين دول العالم عن طريق الاعداد التربوي والتعليمي لشباب المستقبل ، اعداداً متكاملة ، يتناول مختلف جوانب الشخصية الانسانية ، باعتباره محور التنمية الذي تركز عليه خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية . فالتنمية تعتمد أساساً على العنصر البشري ، والتربية هي التي تقوم بتزويد القوى البشرية بما يلزمنا من مهارات تساعد في أحداث التطوير والتنمية في مختلف المجالات . وأن من يحلل السياسة المصرية في عهدنا الجديد يجد أنها تؤمن بالفعل بهذا المبدأ التربوي ، ويؤكد هذا ما جاء في ورقة أكتوبر ، حيث نجد أنها تتعرض لدور الشباب في أكثر من موقع من مواقعها ففي الصفحة الحادية عشرة نجد العبارة التالية :

« كان لابد أن يشعر كل مواطن أنه مسئول عن أقدار بلاده بقدر مسئولية سواه ، وأن قضاياها الأساسية تناقش أمامه علانية ، وأنه لا توجد وصاية تمارس عليه في الخفاء » .

لقد تعودنا دائما أن نخفى عن الشباب جميع الحقائق التي تمس قضاياها الأساسية وأن نمنعهم من مناقشة ما يريدون مناقشته من قضايا سياسية واجتماعية ، وكانت حجتنا في هذا أن الشباب يجب أن يتفرغ للدراسة والتحصيل ، وأن هذه القضايا تتولاها سلطات عليا تفكر له فيها نيابة عنه ، وتتخذ قرارات بشأنها في غياب منه . ولم نكن ندري عندئذ أننا بذلك انما نضع شبابنا عند بداية الطريق المؤدى الى الانحراف فكلما أمعنا في حجب الحقائق عن الشباب ، وكلما زدنا من سمك الحاجز بينه وبين بحث القضايا التي تهمة ، كلما زاد الشباب من مجهوداته للبحث عن مصادر أخرى تمده بما يرغب في الحصول عليه من معلومات تجيبه عما يريد الاستفسار عنه في مختلف الأمور . وما أكثر المصادر المضللة التي استغلت مثل هذه الأوضاع لكي تقرر بأبنائنا لتدفعهم الى طريق الانحراف الذي يحقق لهذه المصادر أهدافها ، ويوجه الشباب للسير وفق اتجاهاتها المغرضة .

وفي الوقت نفسه الذي يحدث فيه ما يحدث من محاولات التضليل والاغواء ، كان المسئولون عندما يتباهون بأنهم لا يسمحون للتلاميذ بمناقشة القضايا السياسية والاجتماعية ظانين بهذا أنهم قد قضوا نهائيا على تلك النزعة بين الطلاب ، طالما أنها لا تجد طريقها الى التعبير العلني ، بينما نجدها في واقع الأمر تصادف أكثر من متنافس لها في الأوكار المظلمة . فما أشبه منطقنا القديم في هذا بمنطق النعامة التي تدفن رأسها في الرمال حتى توهم نفسها بأنها طالما لا ترى الصائد فانه لن يراها .

ان مثل هذا المنطلق القديم يجب أن يزول ، وأن تحل محله فلسفة أخرى ، تعتمد على المبادئ الديمقراطية في التربية ، والتي تركز على الايمان بقدرة وحق كل فرد في مناقشة قضاياها ومشكلاته في ظل توجيه تربوي سليم فالتعليم هو الوسيلة الأساسية التي يستخدمها المجتمع لاعداد المواطنين اعدادا يساعد في تحقيق الأهداف التي تتناسب والنظرية الفلسفية والسياسية التي يرتضيها النظام الحاكم في المجتمع ، لما كان النظام الحاكم في مجتمعنا يسعى نحو التطبيق الكامل للديمقراطية الحقيقية ، فان تحقيق هذا الهدف يتطلب من النظام الحاكم أن يقوم بتوجيه النظام التعليمي لكي يعد الشباب اعدادا يساعد في تحقيق ما نشده من أهداف في عهد ثورتنا التحولية الكبرى . فالتربية - كعلم من العلوم - تستمد أصولها السياسية من علم السياسة ، وتشير الدراسات التي في نطاق هذا العلم الأخير الى أن لكل نظام حاكم أهدافا خاصة به يعتمد تحقيقها على طرق تربوية معينة تؤدي الى تحقيق هذه الأهداف . ولكم نحقق الأهداف الديمقراطية الجديدة يجب أن نغير ما اعتدنا عليه من ممارسات تربوية في العهود السابقة ، وذلك بأن نؤمن بحق الشباب في مناقشة كل ما يرغب في مناقشته من قضايا ، سواء كانت هذه القضايا

تتعلق بالسياسة أم الجنس أم الدين أم غير ذلك من المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الشباب في هذه الأيام . على أن مدير هذه المناقشات داخل نطاق المدرسة ، من خلال النشاطات المدرسية وأنظمة الأسر ، بل وفي داخل الفصل المدرسي عندما يدعو الأمر إلى ذلك ، وأن يكون منطوقه من وراءه من الحير بالشباب أن يبحث هذه القضايا في النور تحت إشراف المربين ليحظى بالوجيه السليم من أن يبحثها في اصطلاح نجد تأثير المصلين والمعرضين . وفي الولايات المتحدة الأمريكية ، قررت إدارة التعليم في مدينة نيويورك ، تدريس قضية « ووترجيت » لأكثر من مليون طالب في المدارس الابتدائية والثانوية ضمن مواد دراسية العلوم الاجتماعية . وقد قالت إدارة التعليم أن تدريس هذه القضية له أهمية كبيرة في بحث آثار هذه القضية على النظام الديمقراطي الأمريكي ونقوس هذا النظام للقضاء على عيوبه ، هي مسئولية جيل الشباب الجديد (١) .

وفي الصفحة الثالثة والأربعين من ورقة الخوبر نجد تعرضاً آخر لدور الشباب حيث تقول إحدى الفقرات :

« لقد اتبعت العامل المصري ، أنه كالمقاتل المصري ، قادر على استيعاب التكنولوجيا الحديثة . واتبعت الخبراء المصريون في الداخل والخارج ، أنهم على مستوى عالٍ بكل المفاهيم . وبلادنا غنية بشبابها المعلم وخبراتها ، لفتية والإدارية ، ولكن ما يسيطرنا من مهام يتطلب المزيد » .

إن دولة العلم والإيمان لن نضمن دعائها إلا إذا قامت التربية في مجتمعنا بنورها إزاء التكنولوجية كعامل مسبب للتغير الاجتماعي في عصرنا الحديث . فالنظيم الاجتماعي الجديد ، والذي أدخلته الابتكارات التكنولوجية في مجتمعاتنا ، يجب أن يواجه بتربيته مهنية سليمة ، تصاغها تربيته الأخلاقية ، سواء في المدارس العامة أم المدارس الفنية ، مما يستلزم ، حداثاً بغيره من مناهج هذين النوعين من المدارس ، حتى يعد المواصون ، أعداء الذين يمكنهم من إدراك العلاقة بين مدى الكفاءة الصناعية والاقتصادية . ومعناها بالنسبة للتغير الاجتماعي . فالتغير التكنولوجي يجب أن يندرج في سيرة سلوك الأفراد عن طريق أحسابهم للمعدات الصالحة والانشغالات الإنسانية إزاء العمل وإزاء هذا التغير في الجانب المادي من الثقافة . ولما كان هذا التغير السلوكي لا يتم إلا عن طريق التربية ، لهذا يجب أن يشمل تعديل البرامج الدراسية عندنا عدة نواح نذكر بعضها منها فيما يلي :

١ - يجب أن يلزم التلاميذ بتاريخ ظهور ومدى تأثير التكنولوجيا في الحياة الإنسانية والدلالة الاجتماعية لهذا التغير التكنولوجي . فعن الوسائل السمعية والبصرية ، وعن طريق الرحلات والزيارات ، يمكن للتلاميذ أن يدركوا العامل التكنولوجي بجانبه المدمر والبناء ، حتى يزداد وعيهم بأهمية الاستخدام الإنساني للمخترعات

(١) جريدة الأهرام : العدد ٢٢٠٤٥ ج ١٩٧٤/٩/٥

التكنولوجية الحديثة . كما ان زيادة المناطق الصناعية ، واقامة الصناعات التعاونية بالمدرسة ، وعرض الأفلام التي توضح اثر الادوات المنزلية الحديثة في تحرير ربة البيت من الاعباء المنزلية ، تساعد على نميه وعى التلاميذ وايمانهم باستخدام البناء للتكنولوجيا . وكذلك فان انزيارات والاهلام التي توضح للتلاميذ مدى ما تحدثه الحروب من دمار وبشوية ، كن هذا كفيل بأن يغير التلاميذ من الاستخدام الشئ للتقدم التكنولوجي .

٢ - حيث ان التولوجيا متركز على التحقيق ، العملى لتتبع النظرية التي نتوصل اليها العلوم المختلفة ، لذلك ، فان البرامج الدراسية يجب ان نهم بحسب ادهان التلاميذ باختر هدر من معرفه بعدد ما نهم باحسابهم الاسلوب العنمى في التفكير والمهمات العملية و التطبيق ، بحيث يخرج شبابنا بعادات صحيه و سدين الجادين ، تساعد على تفجير الطاقات العقلية الخلاقة ، حتى تصل الى مرحلة الاكتفاء الذاتى و الابتكار والاختراع ، ونفصى على ابطاهرة المرضية المتمثلة في التكنولوجيا المستوردة والتي تقسم بها جميع المجتمعات المختلفة في عصرنا الحديث .

٣ - الأخذ بمبدأ التعليم المستمر ، وذلك نظرا لما يحدثه التغير التكنولوجي السريع من تعديل مستمر ، سواء في نطاق الاختراعات أو الممارسات أو النظريات العلمية ، مما لا يتوقف التعليم عند مستوى معين في أية مرحلة من مراحل حياة الفرد . ويقتضى هذا منا أن نخطط البرامج الدراسية بحيث تسمح للعاملين في كل مجال بدراسة أحدث ما توصل اليه التقدم العلمى والتكنولوجى ، كل في مجال تخصصه ، وكلما دعت الضرورة الى ذلك ، حتى نزيد من كفاءة العاملين في كل ميدان ، ونمكنهم من مسايرة أحدث ما توصل اليه التقدم العلمى والتغير التكنولوجى في مختلف المجالات .

وفي الصفحة الثامنة والأربعين من وثيقة اكتوبر ، نجد تكرارا وتأكيدا لهذا الاتجاه ، حيث جاء بها .

ويجب أن ندخل عصر العلم والتكنولوجيا - وقد أثبتت قواتنا المسلحة أنها قادرة على ذلك وعلى مستوى باهر . فليمكن ما أحرزته في هذا الشأن مثلا يحتذى في كل المجالات . وإذا كنا نعيش في فترة تعتمد أساسا على العلم والتكنولوجيا المستوردة ، فانه من الواجب ألا نطمئن الى العيش على ما ينتجه الغير في هذا الصدد ،،،،

ان القدرة على الخلق والابتكار ليست قاصرة على شعب دون آخر . فجميع السمات الانسانية (ومنها الذكاء) توزيع بين أبناء كل شعب على أساس المنحنى الاعتدالى للتوزيع ، والذي نعرف منه أنه يوجد لدينا - كما يوجد لدى باقى الشعوب - نسبة ٢١٤٪ من شبابنا من يتسمون بارتفاع درجة الذكاء الى مستوى العبقرية ، ولكن ما يتقصاه لكى نمكن

هذه الطاقات العفوية ذات القدرة الكامنة على الخالق والابتكار ، من القيام بدورها ، هو توفير الشروط اللازمة والرعاية الكافية لكي نصل بهؤلاء الأفراد الى المستوى الذى يمكنهم من أداء الدور المتوقع منهم فى المجال العلمى والتكنولوجى . ما ينقصنا فى هذا المجال هو أن نقوم باكتشاف مبكر لهؤلاء الموهبين من أطفالنا فى كل مدرسة ، وأن نجتمعهم فى فصول خاصة ، ذات أعداد صغيرة ، لكي يتمكن المربون من توجيه العناية الفردية لكل منهم ، ولكى نزودهم بالوسائل والأماكنات ، ولنزودهم بالخبرات الغنية المتنوعة طبقا للقدرات والاستعدادات التى يتمتع بها كل منهم حتى نساعدهم على الوصول الى أقصى ما تمكنهم طاقاتهم من الوصول اليه فى مجال العلم والاختراع والتكنولوجى ، لنحقق بذلك استقلالنا واكتفاءنا الذاتى فى هذا المجال .

وقد يذكر البعض أن لدينا فى مصر مدارس خاصة للمتفوقين . . وهنا يحق لنا أن نتساءل ، لماذا لم نجد حتى الآن بين شبابنا المتفوقين ، من تمكن من الوصول الى مرحلة الخلق والابتكار فى المجال التكنولوجى ؟ للإجابة على هذا التساؤل ، ينبغى علينا أن نعيد النظر فى نوعية التربية وطريقة التعليم بهذه المدارس ، وفيما يتلوها من مراحل دراسية متقدمة ، فإذا كانت المادة الأولية اللازمة لصناعة المبتكرين والمخترعين ، متوفرة فى مجتمعنا ومتمثلة فى القدرات العقلية لهؤلاء المتفوقين ، فلا شك فى أن النقص عندئذ يمكن فى طريقة معالجة هذه المادة الأولية لتحويلها الى طاقات خلاقة مبدعة عن طريق تزويدها بالمهارات والاتجاهات العقلية التى تمكنها من الخلق والابتكار وتحقيق الاكتفاء الذاتى فى المجال التكنولوجى .

وقد يدافع البعض عن قصور هذه المدارس فى القيام بواجبها الأمثل فى هذا المجال ، بحجة نقص الأماكن بها . . . وهنا تمكن الطامة الكبرى . فإذا كنا قد تفاضينا مما فى مدارسنا العادية من نقص فى الأماكن ، فإنه لا ينبغى بحال من الأحوال أن نقص فى تزويد مدارس المتفوقين بكل ما يلزمها من أماكنات ، فالتربية والتعليم هما مجال للاستثمار ، وكلما زاد مقدار نفقته فى هذا المجال ، كلما زاد العائد الذى تجنيه من وراء هذا الانفاق .

مشكلات تدريس النسيج في مجال التعليم بمصر

سادات عباس سليم

مدرسة بكلية التربية الفنية

جامعة حلوان

يزخر مجال التربية الفنية بكثير من المشكلات الفنية والتربوية .
وتقوم كلية التربية الفنية بجهد كبير لمحاولة حل تلك المشكلات عن طريق
البحوث المقدمة لنيل درجتى الماجستير والدكتوراه . وقد تناولت
بتلك البحوث الفروع المختلفة للتربية الفنية الا أن أيا منها لم يتناول
مجال النسيج . وقد يرجع ذلك الى أن هذه المادة كانت تعاني
نقصا في القائمين على تدريسها . ونظرا لحالة التخلف التي وصل اليها
هذا الفرع من فروع التربية في المجال التعليمي ، فانى أرى من واجبى أن
أنبه الى خطورة تفاقم حجم تلك المشكلة والآثار الضارة المترتبة على
إهمال هذا النوع من الفنون وذلك في محاولة لعرض مقترحات قد تهم في
حل جانب من تلك المشكلة .

والنسيج يعد من أقدم الفنون التي مارسها الانسان منذ فجر
التاريخ . ولقد كان لمصر الفرعونية الفضل في التقدم العلمى الذى وصلت
اليه صناعة النسيج في العالم المعاصر . فقد أرسى مصر دعائم هذا الفن
وأعطت للعالم أول نول متكامل ومن خلاله أنتجت أروع وأدق وأجمل
النسجيات . وقد وصلت تلك المنسوجات وبخاصة الكتانية منها الى درجة
عالية من الرقة والدقة بحيث أنه كان من الممكن لفها وامرارها داخل
خاتم اصبع وهم في دقة صفتها وجمالها هذا تتفوق على أى نسيج حديث
قامت بإنتاجه أعظم الآلات تقدا في هذا العصر . وإذا كان هذا حال
النسيج في مصر الفرعونية فان النسجيات المرسمة التي أنتجتها الأيدي
المصرية في العصر القبطى تفوق خيال أى انسان من ناحية براعتها
وجمال تصميماتها وأصبحت هذه النسجيات مصدرا أساسيا لكل دارس
وبخاصة ما عرف منها « بالمقصبات » شهرة عالمية لما كانت تتمتع به من
ثراء وغنى في تصميماتها وأساليب اخراجها . وما زال بعضها ماثلا
أمامنا في المتحف الاسلامى بالقاهرة وفي متاحف العالم شاهدا على مدى
التقدم الفنى والعلمى الذى وصل اليه الفن المصرى . والنسيج شئ هام
بالنسبة لمجال التربية الفنية فهو بجانب أنه عمل ابداعى فهو أيضا علم
ويدرس هذا النوع في الخارج على أنه فرع من الدراسات الهندسية نظرا
لما يتطلبه من دراسة علمية واسعة لطبيعة الخامات وأنواعها وطريقة
معالجتها كيمياويا والنواحي الميكانيكية الخاصة بالأنوال علاوة على
التصميمات الخاصة بالمنسوجات والتي تخضع لحسابات علمية وفنية
مما كان له أثر في اضافة مفاهيم جديدة للتربية الفنية في الخارج يتضمن
الأساليب العلمية في معالجة الفن الى جانب وظيفتها التقليدية وهي
التعبير .

كما أن النسيج يختلف عن أفرع الفنون الأخرى من حيث الوسائل وطرق التكنيك وهذا الاختلاف يجعل منه عملاً فريداً متميزاً حيث يكشف الطالب من خلال ممارسته للنسيج أن خلط الألوان بوساطة الخيوط يختلف عن خلطها بالمواد الملونة . وفي استطاعته انتاج أشياء مثيرة ومشوقة على الأداء التي يستخدم في العمل وهو النول الذي سيحول الغزل أو الخيوط من خلاله إلى نسيج متعاشق يعطى شكلاً جديداً منسقاً فتختلف مظهر الخامات الموجودة فيه عن شكلها الطبيعي خارج النسيج بل ويعطى تأثيرات وتراكيب لا يمكن الحصول عليها من أى أداة أخرى .

بالإضافة إلى أن تعدد الأنوال النسجية وتدرجها من البسيط إلى الأكثر تعقيداً صفة مميزة للنسيج لا توجد في أى فرع من فروع الفن وهذا التعدد يعطى الفرصة للحصول على أنواع مختلفة من النسيجيات مما يتيح إمكانيات واسعة للحصول على تركيب وتصميمات جديدة فضلاً عن أن الخامات المستخدمة في النسيج لا حدود لها بجانب الخامات التقليدية من الصوف والقطن والكتان والحرير يستخدم السيزال والبلاستيك اللين والزجاج الرفيع والخيوط المعدنية الذهبية والفضية كما أن هناك خامات أخرى تستخدم في النسيج مثل الجلد والفراء والخشب والمعدن وطبيعة تلك الخامات مع المواصفات العلمية للنسيج تعطى مجالاً واسعاً للتنوع والابتكار .

والواقع أن عملية النسيج تتطلب الكثير من الوقت والجهد وبرغم ذلك فهي عمل مشوق ممتع له قيمة وحين يجلس الإنسان على النول بعد أن يكون قد قام بكل عمليات التسدية واللقى وقد أخذ مكوكه ليضع أول لمسة في منسوجه الجديد فإنه سوف يشعر أنه قد أقبل على الطريق الطويل ليتقابل مع هذه اللحظات الممتعة وفي الحقيقة فإنه عمل سار حين يفهم الإنسان بوضع (الحدة الأولى) في المنسوج الذي سوف يصبح جميعه ومفيداً للعديد من السنوات . اللحظة الوحيدة التي يمكن مواردها بهذه اللحظة هي اللحظة التي ينتهي فيها المنسوج وبين هاتين اللحظتين الهامتين تمضي من الساعات العديدة في العمل الممتع الذي يشبه الجري نحو بلوغ الهدف وتحقيق المطلوب وهو الحصول على عمل فني مبتكر .

وقد تنبّهت الدول الأوروبية والأمريكية إلى أهمية النسيج وقيّمته فنياً وتربوياً للعملية التعليمية وأنشأت لذلك المعامل الكبيرة في كل مدرسة مصممة على أحدث المواصفات العلمية الخاصة بمثل هذا المكان . كما جهزته بالعديد من الأنوال الحديثة المتنوعة والأدوات البسيطة السهلة وذلك حتى تعطى الفرصة للطالب لكي يكتسب من الخبرات الفنية والعلمية التي تجعل منه شخصية متكاملة تسهم في التطور الحديث . وبينما نجد تلك الصورة المتطورة في العالم الخارجي تشهد مدارسنا تخلفاً واضحاً في النسيج تدل عليه بصورة واضحة معارضة التربية الفنية التي تقيمها المناطق التعليمية لمدارس التعليم العام ومعارضة التربية الميدانية التي يقيمها طلبة كلية التربية الفنية والتي تحظى فيها الأعمال الفنية الأخرى من نحت وخزف ومعادن وأشغال فنية بالاهتمام الأكبر . وحين يكون

للتسيج وجود في هذه المعارض فالنماذج المعروضة منه تنتج على نوعين من الأنوال البسيطة البدائية . النوع الأول ما يسمى بنول الكرتون ذي الثقوب والآخر ما يعرف بنول البرواز الخشبي ذي المسامير وهما نولان شائعان في كل مراحل التعليم المختلفة بصرف النظر عن طبيعة كل مرحلة . وكان عالم النسيج لا يحتوى الا على هذين النوعين من الأنوال فقد . والنسجيات المنتجة على هذه الأنوال تستخدم فيها خامات تقليدية مثل الصوف والقطن وتقتصر تصميماتها الى الابتكار والتجديد والتكنيك « المستخدم فيها يتعدى النوعين التقليديين المعروفين باسم (الغل) في مصر والنوع الآخر هو النسيج الوبري أو نسيج العقدة . وبمعنى آخر فان النسجيات المنتجة على هذين النولين تدل على جهل بالتغيرات التي حدثت في عالمنا المعاصر بالنسبة لهذا المجال سواء من ناحية الخامات أم التصميم أم التكنيك .

وهذه الصورة العامة للحالة التي عليها النسيج في مدارس التعليم العام تجعلنا نتساءل عن أسباب هذا التخلف ؟ هل هو راجع الى نقص في الامكانيات التي تقدمها الدولة من أنوال وأدوات وأجهزة الى غير ذلك ؟ أم يرجع الى معلم التربية الفنية أم الى المؤسسة التي تقوم باعداد هذا المعلم ؟ ولكي نضع أيدينا على جوانب المشكلة فمن واجبنا أن نبحث في تلك التساؤلات .

بالنسبة لتلك التساؤلات أستطيع القول أنه برغم افتقار مدارسنا للأنوال والأدوات الحديثة الا أن الدارس للتطورات الجديدة التي حدثت في هذا المجال لا يعتبر أن هذا السبب في حد ذاته يعد عاملا أساسيا في هذه المشكلة نظرا لأن ما يمكن استخدامه من الأنوال في مجال التعليم العام معظمه من الأنواع البسيطة التي يمكن تصنيعها بخامات محلية رخيصة بل ومن الممكن أن يقوم الطالب ذاته بصناعتها لبساطة أجزائها وذلك كما يحدث في عجاير النسيج في أوروبا وأمريكا حيث يقوم الطلبة بعمل الأنوال التي يستخدمونها بأنفسهم وهذه الأنوال هي « الكل لوم » أي نول الشريط « وباك ستراب لوم » أي نول الحفر و (قابلت لوم) أي نول القرص . « وبرانش لوم » أي نول الغصن .

وهذه الأنوال تتوافر خاماتها المحلية في مصر ومن الممكن أن ينتجها للطالب المصري نظرا لزهدها فضلا عن أنها تتناسب ومراحل التعليم العام في مصر .

أستطيع القول أن مشكلة عدم استخدام مثل هذه الأنوال البسيطة في مدارسنا إنما يرجع بالدرجة الأولى الى عدم إلمام معلم التربية الفنية بمثل هذه الأنواع المستخدمة في مجال التعليم في الخارج يضاف الى ذلك جهله بالاتجاهات الحديثة المتبعة في النسجيات سواء بالنسبة للتكنيك أم للخامات الجديدة أم بالنسبة للتوظيفات الحديثة لتلك النسجيات .

ولكن واجب الانصاف يقتضى عدم تحميل معلم التربية الفنية وحده نتيجة هذا التخلف فقد نلتبس له بعض العذر حين يصرف على الطريقة التى كانت تدرس بها مادة النسيج فى كلية التربية الفنية وذلك من خلال تناولها للمكان والأجهزة والادوات والمنهج .

فبالنسبة للمكان المخصص للنسيج فى كلية التربية الفنية لا يصلح الا أن يكون فصلا لتلقى المواد النظرية وليس معملا للنسيج . حيث ان المكان المعد لعملية النسيج فى الخارج يقوم على أساس توافق مواصفات خاصة به من حيث الاتساع وشكل النوافذ وأرضية العمل والدواليب الحائطية التى تقسم بحفظ الخامات سواء فى صورتها الأولية أم بعد نسجها . وهو يعد اعدادا علميا حيث توضع فيه الأنوال المختلفة فى أماكن تتيح الفرصة للطالب أن يعمل ويتحرك بحرية وإلى جانب ذلك يسزود بالاضاءة التى توضع فى أماكن محدودة بطريقة مدروسة .

أما الأنوال المستخدمة فى كلية التربية الفنية فهى عبارة عن مجموعة من أنوال المنضدة القوية والمصممة على أساس الروافع التقليدية التى تجعل من عملية النسيج عملية شاقة .

كما أن الأدوات المستخدمة بدائية ويرجع زمن استخدامها الى فترة طويلة سابقة على التطور المعاصر وقد انتهى استخدامها فى العالم منذ مدة كبيرة ويتم تدريسها الآن فى العالم الخارجى على أنها تاريخ لتطور أدوات النسيج .

المعروف علميا أن المنهج هو مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والفنية التى تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم فى النمو الشامل فى جميع النواحي . ولما كانت فلسفة كلية التربية الفنية هى اعداد المعلم التربوى المتكامل كان لابد لمنهج النسيج أن يتجه لتحقيق هذا الهدف .

الا اننا نلاحظ على هذا المنهج الخاص لكل سنوات الدراسة أنه لم يحقق الكثير من الاهداف التربوية والفنية بعد . حيث أنه عبارة عن منهج مكرر تم الاخذ به لسنوات عديدة سابقة وكل ما يحدث به من تغييرات عبارة عن الفاظ انشائية تحمل المضمون نفسه . كما تقتصر الخطة على استخدام نوعين من الأنوال فقط وهما نوع نول البرواز ونول المنضدة بالاضافة الى هذا التركيز على دراسة النسيجيات المرسمة التى تمثل الأساس المميز لكلية التربية الفنية حيث أن هذا النوع من النسيجيات مجال خصص للابتكار والتجديد وهما من الاهداف الأساسية للتربية الفنية . وأخيرا يتضمن المنهج حشوا لمعلومات ليس لها دلالة واضحة عند الطلبة بل من شأن تلك المعلومات أن تعوق النمو الفنى للطالب .

وفى ضوء العرض السابق أستطيع أن أقدم ببعض المقترحات التى قد تهم فى حل تلك المشكلة :

أولا : بعد أن أصبحت كلية التربية الفنية إحدى كليات جامعة حلوان وأصبح لديها من الامكانيات المادية والعلمية ما يتيح لها تطوير المناهج والأجهزة والأدوات بما يتفق والتقدم العلمى نجد أنه من واجبنا ونحن بصدد اقامة مبنى لكلية التربية الفنية ضمن المبانى الجديدة للجامعة أن ننبه الى ضرورة تخصيص منسج للنسج تتوافر فيه المواصفات العلمية السليمة أسوة بما هو متبع فى مناسج الدول المتقدمة على أن يزود بالأدوات والأجهزة اللازمة لذلك .

ثانيا : أن يعدل هذا المنهج ليتمشى وفلسفة الكلية والاتجاهات الحديثة وأن تكون المعلومات التى يتضمنها هذا المنهج لها ولآلاتها بالنسبة للطلبة وأن تكون الخبرة الحقيقية هى الوحدة التى يجب أن يتألف منها المنهج الحديث مع التركيز على النسيجيات المرسمة بخاصة وذلك لما لها من قيمة فنية عالية .

ثالثا : اقامة معارض سنوية أو دورية للنسيج وباقى فروع الفنون الأخرى لاتاحة الفرصة للخريجين لرؤية ما يحدث من تقدم فى هذا المضمار وذلك تحقيقا لرسالة الكلية بأن تكون مركزا للاشعاع الثقافى والفنى .

رابعا : عقد دورات تدريبية مستمرة للخريجين واطلاعهم على أحدث الاتجاهات فى هذا المجال ومدىهم بالمراجع والبحوث الأجنبية للاستفادة بها فى تطوير مثل هذه الأنواع .

تعقيب للأستاذ ناصف عبد السيد موجه عام التربية الفنية

النسيج له عدة وظائف فمنه النافع الاستعمالى ومنه الفنى الجمالى ومن الأفضل أن يتعلم الطلاب الاتجاهين ويتدربوا عليها ومن ثم يحسن أن نبقى على أنوال المنضدة باعتبارها مصغرا للأنوال التى تنتج النسيج النافع ويمكن أيضا انتاج النسيج الفنى المرسوم عليها بصورة أدق من الأطر .

دور الطريقة البديهية في الرياضيات الحديثة (والأحدث) والتضمين التربوي لها

د . نظلة حسن أحمد خضر
مدرسة بكلية التربية
جامعة عين شمس

تبين لنا دراسة تاريخ الرياضيات ان كل فترة من البحث والتوسع تليها فترة من التجميع يتطور فيها اساليب عامة وتدعم فيها أساسيات المادة . فمثلا ما قدمه ديكارت في القرن السابع عشر في الهندسة التحليلية يمكن اعتباره نتاج فترة طويلة للبحوث المتضاربة والطرق المختلفة لدراسة بعض المنحنيات والدول استبدالها بطريقته العامة . واستخدام هذه الطريقة العامة لديكارت تغنى عن الطرق الخاصة للذين سبقوه . وهذا ما يحدث ايضا بعد كل فترة من التطور الرياضى . ولقد كان من التطور الطبيعى للرياضيات أن اتخذ لرياضيات القرن التاسع عشر وما بعده طابع وقالب جديد شمل التطور وضع أساسياتها على أساس أعمق أكثر دقة ومنطقية وتجريد باستخدام الطريقة البديهية وادى ذلك الى نمو سريع منطلق للمادة وتوسع لها بجانب ظهور نظريات جديدة مثل نظرية الفئات sets والتوبولوجى topology ونظرية الاصناف categories التى تعتمد ايضا على الطريقة البديهية في بنائها وقد أطلق البعض على هذه الرياضيات اسم الحديثة . أما الاغلبية فتقصد بالرياضيات الحديثة رياضيات القرن التاسع عشر الميزة بظهور تركيبات رياضية (ناتجة من استخدام الطريقة البديهية) مثل التركيبات الجبرية والتوبولوجية وبظهور نظرية الفئات وبتطوير نظم بديهية مثل نظام الهندسة الاقليدية وبخلق نظم هندسية جديدة ، وتقصد بالرياضيات الاحداث (المعاصرة) رياضيات القرن العشرين الميزة بظهور تركيبات أكثر تجريدا وتعقيدا مثل تركيب الصنف والتركيبات المتعددة التكافؤ (ناتجة أيضا من استخدام الطريقة البديهية) . وما زال البعض يسميها رياضيات دون ذكر حديثة أو أحدث مثل جماعة البورباكين (٧) ، (١٠) الا ان بعض الرياضيين المعاصرين يعنى بالرياضيات الحديثة الرياضيات الاحداث (المعاصرة) التى يشتغلون بها مثل شوكية (٧) . وبعامه فاننا نأخذ برأى الاغلبية بما هو مقصود بالرياضيات الحديثة والاحداث .

ولقد زاد عدد البحوث في الرياضيات هذه الايام زيادة كبيرة جدا حتى أصبح من الصعب أن يسير البحث والتجميع معا في وقت واحد ، الا أن التجميع في الخمسين سنة الماضية أصبح ممكنا فقط باستخدام الفئات ولغتها ، وأصبح يوجد رياضيات ذات وحدة واحدة (كما يقول البورباكين) والوسيلة لجعلها وحدة واحدة وفي تطورها هى استخدامها للطريقة البديهية (١) ، (٧) .

والطريقة البديهية التى تعتبر قلب الرياضيات الحديثة (والاحداث) توضحها ببساطة فيما يلى :-

لنعرف ما هو المقصود بالطريقة البديهية ببساطة نأخذ من الهندسة التي نألفها . فلكي تثبت نظرية في نظام استدلالي يجب أن نبين أنها نتيجة ضرورية من نظرية مثبتة . وهذه النظرية الاخرى مثبتة من نظرية أخرى وهكذا وحتى نقف عند نقطة ما يجب أن يوجد بعض صيغ (تقارير) نأخذها كبديهيات بدون برهان ومنها يمكن أن نثبت بعد ذلك النظريات عن طريق البرهان المنطقي وفي أى مجال يمكن أن نصل فيه على نتائج يمثل هذا الاسلوب نقول أن هذا المجال مقدم بصورة بديهية أو بالطريقة البديهية . وعن طريق الطريقة البديهية يمكن بناء التركيبات الرياضية المختلفة والتركيب الرياضي يتكون من :

(١) فئة (تجميع) من العناصر أو فئة من الفئات (أو بلغة أخرى مجموعة اصطلاحات غير معرفة تقدم على أساسها اصطلاحات معرفه أو تعريفات) .

(٢) علاقة أو أكثر تربط بين هذه العناصر أو الفئات .

(٣) بديهيات وهي تقارير تؤخذ بدون برهان - توضح خواص العلاقة أو العلاقات .

(٤) نظريات (وهي نتائج منطقية) تشتق من البديهيات (ودون أى فرض يخص طبيعة العناصر) ومن أنواع التركيبات الرياضية :

(١) النظم العددية :

وفيها تكون العلاقة عملية حسابية ملموسة مثل الجمع والضرب ، وتجدد البديهيات خواص هذه العملية في فئة (ملموسة لنوع معين) من الاعداد مثل نظام الاعداد الطبيعية ، الصحيحة ، القياسية الحقيقية المركبة ، وهي تعتبر أبسط التركيبات الرياضية (كما يقول ماسي (١٢) .

(٣) التركيبات الجبرية :

وفيها تكون العلاقة عملية مجردة (ليست بالضرورة عملية حسابية) وتكون الفئة مجردة عناصرها من أى شيء (ليست بالضرورة اعدادا) . تركيب المجموعة والحقل والجبر البولي . وهي تعتبر تركيبات أكثر تجريداً من النظم العددية (كما يقول ماسي (١٣) .

(٤) النظم الهندسية :

وفيها تكون الفئة عناصرها (الاصطلاحات غير المعرفة) ملموسة : نقط هندسية (أو مستقيمات) والعملية علاقة ملموسة تتعلق مثلاً بوقوع النقط مثل علاقة الحدوث incidence أو بترتيب النقط مثل علاقة البينية أو تتعلق ببعد النقط مثل علاقة تساوي البعد . وتحدد البديهيات خواص مثل هذه العلاقات مثل بديهيات الحدوث أو البينية أو التطابق أو الاستمرار أو التوازي . ومن النظم الهندسية نظام الهندسة الاقليدية الذي تألفه

والذى ارسى قواعده على أساس سليم بنظام بديهى خالى من عيوب النظام القديم هيلبرت (١٩٠٢) ، ونظم هندسية أهم مثل نظام الهندسة الأفينية والهندسة الإسقاطية ، ونظم الهندسات الأقليدية مثل هندسة بولياى ولوبتشفسكى (الهندسة الزائدية) وهندسة ريمان . وكلها هندسات بنيت فى القرن التاسع عشر . وتعتبر النظم الهندسية الاقليدية واللاقليدية نظم مصنفة categorical أو أحادية التكافؤ بمعنى أن تقاريرها (بديهياتها ونظرياتها) فى تناظر أحادى (تشاكل أو ايومورفيز فيما بينها) .

وتعتبر التركيبات الجبرية أكثر تجريدا من النظم الهندسية (المصنفة أو أحادية التكافؤ) - كما يقول شيبانا (١٦) ، شوكية (٧) . فالتركيبات الجبرية وهى (تركيبات غير مصنفة) يمكن تطبيق بديهياتها لفصول من الفئات تحصل تركيبات غير متشاكله (لا يوجد تناظر أحادى أو ايسومورفيزم فيما بينهما) فمثلا تركيب المجموعة موجودة فى نظام الاعداد الصحيحة ونظام الاعداد الحقيقية وهندسة التحويلات بينما لا يوجد تشاكل ايسومورفيزم أو تناظر احادى لتقاريرها (لهذه الانظمة التركيبات .

(٥) التركيبات التوبولوجية :

وفىها تكون الفئة مجردة عناصرها من أى شىء وتكون العملية علاقة مجردة هى فئة من الفئات (أوت) والبديهيات تحدد خواص هذه العلاقة .

(٦) التركيبات متعددة التكافؤ multivalent structures

مثل تركيب المجموعة التوبولوجية أو الفراغ الخطى التوبولوجى أو فراغ هيلبرت أو فياغ باناخ . وفيه تكون الفئة مزودة باكثر من تركيب رياضى بينهما نوع من التوافق . وتعتبر التركيبات متعددة التكافؤ أكثر تجريدا من التركيبات الجبرية (أو التوبولوجية) أو تركيب متجه الفراغ أو تركيب الترتيب (أو بالآخرى كما يعتقد شوكية (٧) . فهذا التعدد التكافؤى يضمن التطويع فى حالات متعددة واسعة مختلفة . وينتج من ذلك أنه يصعب فى بعض الاحيان ان تقول ان صيغة ما فى الجبر والهندسة أو التحليل الرياضى .

(٧) تركيبات مفترق الطرق :

مثل تركيبات نظرية الجهد والتركيبات الاساسية فى التحليل الرياضى الحديث (أو بالآخرى الاحداث) . وهى تركيبات متعددة التكافؤ غنية تكون فيها الفئة مزودة بعدد من التركيبات بينها نوع من التوافق . وهى تركيبات أكثر تجريدا (وأعقد) من التركيبات متعددة التكافؤ كما يعتقد شوكية (٧) . وهذا التعدد التكافؤى فى مثل هذه التركيبات الكبيرة هو العامل الموحد الذى يسمح بالتوسع المتبادل فى النظريات الرياضسية المختلفة . فمثلا التقدم فى نظرية الجهد يناظر التقدم فى نظريات اخرى مثل تكامل ليبه ، الفراغات (التركيبات) التوبولوجية الفراغات التوبولوجية الخطية ، مقياس راندون Randon measure المجموعات الأبلية المحلية المتضغطة compact ، التوزيعات ،

وفيه تكون عناصر الفئة وحدات ذاتية (ومن الانسب أن تأخذ الفئة كفصل من الاشياء) . وتكون الفئة (فصل من الاشياء أو الوحدات الذاتية) مزودة بتركيبات معينة على فصل من الدوال (أو باحدى مورفيزمات morphisms) تحفظ هذه التركيبات . وهي أكثر التركيبات الرياضية تجريدا وعمومية وذلك لان العلاقات التي تأخذها ليست بعد العلاقات بين عناصر فئة واحدة ولكن العلاقات بين الوحدات الذاتية لصنف أو حتى لأصناف مختلفة . وبعبارة تعد الأصناف من أكثر الوسائل الرياضية الاحداث (المعاصرة) التي يستخدمها الرياضيون المعاصرون في بحوثهم .

ويمكننا أن نقول أن التركيبات الاربع الاولى خاصة بالرياضيات الحديثة (رياضيات القرن التاسع عشر) أما التركيبات التالية فهي تخص الرياضيات الاحداث رياضيات القرن العشرين) . وقد يعزى البعض (٤) الى أن التركيب الاخير وهو الخاص بنظرية الاصناف التي اخترعها الرياضى المعاصر أيلنبرج Eilenberg سنة ١٩٤٥ هو بداية مرحلة جديدة للرياضيات هي الرياضيات الاحداث .

٢ - التضمن التربوى :

ولو أن الرياضيات الحديثة (أو الاحداث) الناتجة من استخدام الطريقة البديهية (الفئات) احدثت تطورا ونموا هائلا في الرياضيات (وتطبيقاتها) الا أن تطوير مقررات الرياضيات وتدريسها في المراحل المختلفة لم يكن نتيجة لهذا النمو والتطور في الرياضيات نفسها . فقد كانت الدوافع في بادئ الامر وراء تحديث مناهج الرياضيات ناشئة في معظم الاحوال من مقتضيات العصر التكنولوجى ، عصر العقل الالىكترونى ووصول الانسان الى القمر . فاللموس ليس هو تطور الرياضيات بقدر ما هو التطور في التطبيقات الحيوية الناتجة من استخدام وسائلها . ولاشك أن تطوير تدريس الرياضيات ووضع البرامج الحديثة تأثر أيضا بطريقة مباشرة (أو غير مباشرة) بالبحوث السيكلوجية الخاصة بتعلم الرياضيات وخاصة ببحوث بياجيه . حيث بنيت بحوثه أهمية المفاهيم الاولى للرياضيات الحديثة في فهم أو بالاحرى بناء الرياضيات حتى التقليدية منها على أساس سليم في ذهن التلميذ . ووضع عمله أهمية النشاط الفردى فى اكتشاف المعلومات من التركيبات (والجهزة) المثلة فيها ، وأهمية تقديم المعلومات بما يناسب مرحلة نمو التلميذ وبالصورة التي يتشكل بها عقله .

وبعد سنة ١٩٥٠ حدث تغيير وتطوير في تدريس الرياضيات المدرسية في مصر والخارج فوضعت مناهج جديدة للرياضيات تتماشى مع العالم المتغير وتلاءم حياة الفرد وحاجات المجتمع . فشملت المقررات الجديدة في معظمها موضوعات أساسية في الرياضيات الحديثة وموضوعات تقليدية عولجت على أساس سليم بطريقة حديثة . وما زال معظمها تحت التجريب

والدراسة والتطوير . حيث تمثل بحوث المنهج ومكونات المحتوى والكتب الدراسية للتلميذ والمعلم الجانب الأكبر من اهتمام الباحثين وخاصة المرتبطين بمراكز تطوير الرياضيات وجماعات المشروعات الريادية في تحديث مناهج الرياضيات (٢) .

ولسنا هنا بصدد مناقشة حتمية تدريس الرياضيات الحديثة في المراحل المختلفة فقد أوضحناها في عمل سابق (١) ، ولا يصدد تقييم البرامج الحديثة كما قدم هنتر (١٢) وبجل (٦) . إذ ما يهمنا هنا هو إعطاء صورة عن معالجة الطريقة البديهية في البرامج الحديثة (المدرسية) من خلال تدريس التركيبات الرياضية عن طريق نقدها ومعرفة أسباب عيوب تدريسها من وجهات نظر رياضية وسيكولوجية وتربوية ثم إعطاء بعض المقترحات بشأن تحسين تدريسها .

١٠٢ - الطريقة البديهية في البرامج الحديثة (المدرسية) .

بالرغم من وجود العديد من البرامج الحديثة للرياضيات المدرسية في البلاد المختلفة (أو في البلد الواحد) ألا أن بعض الدراسات وضحت وجود عناصر (موضوعات) أساسية مشتركة بينها في الرياضيات الحديثة (٢) . ومن أهم هذه الموضوعات المشتركة الطريقة البديهية المثلة في بعض التركيبات الرياضية (الميزة للرياضيات الحديثة وليست للحدث) وبرزها النظم العددية ، تركيب المجموعة ، متجه الفراغ في معظم البرامج والنظم الهندسية في بعضها وتختلف البرامج فيما بينها في المداخل الرياضية وتتابع اجزاء المحتوى واساليب المعالجة والعرض ، بالاضافة الى اختلاف قوة المعالجة ودرجة التجديد في عرض المفاهيم (٣) . وتمشيا ومع الافكار السيكلوجية لبياجية ومن تبعوه قدمت الطريقة البديهية ممثلة في التركيبات الرياضية بطريقة مجردة في المراحل الاعلى (المتقدمة) وبطرق ووسائل ملموسة مبسطة في المراحل المبكرة لتناسب مستوى نمو التلميذ وبتقديم المعلومات بالصورة التي يتشكل بها عقله (كما يقول برونر (١)) .

ولو أن نلك يبدو منطقيا الا أن الاعتماد على هذه الافكار السيكلوجية بهذه الصورة كان في معظم الاحوال سطحيًا من جهة ومن جهة أخرى كان الاساس السيكلوجي غير كامل لان نظرية بياجية لم تلمس مستويات التجريد ونموها والتركيبات الرياضية تختلف فيما بينها في مستوى تجريدها (٢) . ونحدد فيما يلي بعض أوجه القصور في معالجة الطريقة البديهية في البرامج الحديثة .

٢٠٢ : نقد الطريقة البديهية في البرامج المدرسية الحديثة .

أولا : بالنسبة للطريقة البديهية المثلة في التركيبات الرياضية المجردة مثل تركيب المجموعة ، فإن معالجتها في المراحل المبكرة بيع الطابع الرياضي لها وحولها من رياضيات الى لا رياضيات ومعالجتها في المراحل المتقدمة لا يعكس الروح الاصلية لنظرية المجموعات (كما يقول فرويد نشال (٩)) . هذا من جهة ومن جهة أخرى لا يعطى تدريس هذا التركيب صورة كاملة لمراحل بناء نظام بديهي وهي : التجريد (وتكون البديهيات ،

الاستدلال (استنتاج النظريات) ، والتطبيق (الدلالة التطبيقية في الرياضيات أو خارجها) كما يقول شيباتا (١٦) . فقد يعرف التلميذ المجموعة دون أن تتاح له فرصة تكوين البديهيات أو قد يستطيع أن يبرهن (أو يشتق) نظرية دون أن يعرف تطبيق ما عنها أو دلالتها في الرياضيات أو خارجها ، ومن ثم لا يكتف في ذهنه معنى النظام البديهي .

١ - فمثلا تقديم المجموعات في المراحل المبكرة يعتمد على استخدام نماذج models مبسطة ملموسة . ألا أن مثل هذه النماذج تحمل ملامح مصطنعة تخرب وتشوه الافكار الرياضية وغير أمينة عليها (٩) ، بجانب أنها تفتقر الى شرط النموذج الذي ذكره فيشبن (٨) وهو : التناظر بين النموذج والتركيب الرياضي يجب أن يكون كاملا وطبيعيا بقدر ما يمكن أن يؤدي النموذج نفسه الى اقتراح مشكلات جديدة واتجاهات جديدة لايجاد الحلول وحتى يؤدي الى نماذج جديدة للتركيب الرياضي نفسه .

٢ - أما تقديم المجموعات في المراحل المتقدمة لا يعكس روح نظرية المجموعات بأمانة ويستخدم أيضا وسائل ونماذج لا تؤدي الى تعميم سليم أو تكوين معلومات أو اثبات نظرية بطريقة رياضية سليمة . فمثلا استخدام جداول وأشكال المجموعات يمكن أن تكون وسائل توضيحية ولكنها وسائل غير سليمة لتقديم المجموعات أو لاثبات أن نظام ما هو مجموعة أو للوصول الى تعميم فعلى سبيل المثال قد تؤدي عناصر المجموعة كتحويلات تماثل (برسم رؤوس المربع بالاستبدال الافقى والرأسي والقطري) أو باستخدام الالوان والاشكال ثم نقدم مجموعات جديدة بعناصر ٦ ، ٨ ، ١٢ ، ٢٤ في معظم الاحوال كرواسم لانواع مختلفة مع التركيز على تكوين جداول المجموعات . وهذه قد تحقق عما اذا كان المتكون مجموعة ولكنها تحتاج الى جهد كبير أن لم تكن عدد العناصر قليلة ، وحتى في هذه الحالة لا تتطلب العملية بصيرة رياضية بقدر ما تتطلب بعض الحسابات ومن ثم فان تقديم المجموعات بما هو موجود في البرامج المدرسية لا يؤدي كما يقول فرويد نشال (٩) أن يستشعر التلميذ روح نظرية المجموعات في المراحل المتقدمة بأن المجموعات تنشأ من تركيبات لانظمة من الاوتومورفيزمات لهذه التركيبات .

٣ - بالاضافة الى أن تقدم المجموعات لا يتيح للتلميذ في المراحل المتقدمة أن يجرد بنفسه مفهوم المجموعة وبديهياتها من أحوال ومجالات رياضية مختلفة ولا أن يشتق بنفسه نظريات فيها ولأن يعرف تطبيقاتها . أي لا تتكون في ذهن التلميذ صورة ذات معنى لتركيب المجموعة ودلالته .

ثانيا : بالنسبة للطريقة البديهية الممثلة في النظم الهندسية . كانت تحتل الهندسة الجزء الأكبر من الرياضيات المدرسية التقليدية أما البرامج الحديثة فلم تعطى لها مثل هذا الثقل . وتختلف البرامج الحديثة فيما بينها في اختيار المادة الهندسية وطريقة معالجتها ، إلا أن معظم هذه البرامج لا تقدم الهندسة كمادة مستقلة فحسب ولكنها : (أ) تستخدم الطرق الهندسية وتستغلها في نمو المفاهيم الرياضية كهندسة التحويلات في نمو

مفهوم المجموعة ، (ب) تستخدم الطرق الهندسية في توضيح الاحوال والمواقف هندسيا حيث يمكن الاستعاضة بهذه الطرق عن الطرق التحليلية التي تتطلب مستوى عالى من التجريد والرموز كما يحدث عند دراسة خواص اللامتغيرات تحت تركيب معين ما هندسيا ، (ج) أخذ نماذج هندسية في دراسة الموضوعات الاخرى أى الاستعانة بالتمثيلات الهندسية مثل الاستعانة بخط الاعداد واشكال فن في دراسة الجبر والفئات .

أما القلة من البرامج فتقدم بعض النظم الهندسية كأمثلة لانظمة بديهية قائمة على أساس الطريقة البديهية . مثل تقديم بعض أنظمة بديهية لهندسة هيلبرت أو لهندسات أفينية أو إسقاطية (كما حدث في البرامج المطور عندنا في اوائل تنفيذه) . وحتى هذه القلة التي تقدم مثل هذه النظم الهندسية فلم يتبين أنها تؤدي الى إعطاء بصيره للطريقة البديهية التي تبنى على أساسها أو لتقديرها . فلم يستسيغها مثلا التلاميذ ولا المدرسين عندنا (كما أتضح من بعض لقاءاتى) وهذا ربما يكون السبب في القائها ولا بالخارج (١١) حيث لم يتبين فاعلية تدريسها . وربما يعزى الى ذلك ان طرق تقديم النظم الهندسية تقوم على بعض اصطلاحات غير مألوفة ومعالجة رياضية مملة بالنسبة للتلميذ ، ولأنها لا تتيح اكتشاف القاعدة الرئيسية والبحث عن أساس البديهى ولأنها كما ذكرنا من قبل لا تعطى معنى متكامل للطريقة البديهية (مراحلها : التجريد - الاستدلال - التطبيق) . فمثلا لا تؤدي الى أن يعرف التلميذ في المراحل الاعلى (المتقدمة) دلالة الهندسة الابتدائية في تكوين أو كشف بديهيات هيلبرت لا أن يعرف دلالتها التطبيقية في بناء التركيبات (أو الفراغات) المجردة كالتركيب القياسى normed space أو متجه الفراغ أو الفراغ المعيارى etric space أو فراغ هيلبرت (أنظر شكل (٢)) .

ثالثا : بالنسبة للطريقة البديهية المثلة في النظم العددية . ولو أن النظم العددية تعد أبسط التركيبات الرياضية وأقلها تجريدا (١٢) ، ألا أن تقديمها في البرامج المدرسية الحديثة لا يعطى أيضا معنا متكاملًا للطريقة البديهية ودلالاتها . فهي تقدم في بعض البرامج لتمهد للتركيبات الجبرية المجردة مثل المجموعة ولكن بطريقة سريعة قد تؤدي الى تجريد متسرع لمفهوم المجموعة قبل أن يقابل التلميذ أمثلة لحالات غير ابدالية (كما يقول شيباتا (١٦) كما ان محاولة تقديمها للمراحل المتقدمة بطريقة مجردة عن طريق تكون النظم العددية على أساس نظرية بيتو والتصنيف على أساس علاقة التكافؤ تكون عملية طويلة مملة تتطلب مستوى عالى من التجريد غير مستساغة للتلميذ . وعموما فتقديمها للتلميذ في المراحل المبكرة أو المتقدمة لا تعطى أيضا معنى للطريقة البديهية (ومراحلها التجريد - الاستدلال - التطبيق) .

٣٠٢ : مناقشة بعض أسباب عيوب تدريس الطريقة البديهية :

يتضح مما سبق أنه ولو أن الطريقة البديهية تعتبر جوهر الرياضيات الحديثة (الاحداث) حيث أدت الى وضع الرياضيات على أساس سليم أكثر دقة ومنطقية وأدت الى نمو وتوسع الرياضيات وخلق مجالات ونظريات جديدة في الرياضيات ومخارجها ، الا أن ادراجها في البرامج

المدرسية الحديثة ممثلة في التركيبات الرياضية المختلفة لم يؤدي الى وضعها بصورة سليمة لها معنى يستسيغها المتعلم ويقدرها . أو بالآخرى تحقق الهدف من وضعها في هذه البرامج . وربما يرجع ذلك الى :-

١ - عدم تكامل الاساس السيكولوجى والرياضى لو اضحى هذه البرامج ، الافتقار الى نظرية للرياضيات التربوية .

٢ - اختلاف مستويات التجريد للتركيبات الرياضية المختلفة مع وجود نظرية سيكلوجية توضح كيفية نمو المستويات المختلفة للتجريد في ذهن الفرد (٢) . فقد أوضح ماسى (وهو عالم رياضى) أن أبسط التركيبات الرياضية هي النظم العددية وتتلوها في التجريد التركيبات الجبرية مثل المجموعة وتتلوها في التجريد تركيب الصنف (١٣) ، (٢) أما شوكيه (وهو عالم رياضى) فأوضح أن نظم الهندسة الابتدائية لأقليدس أو لهيلبرت ، نظام الاعداد لبينو (أى النظم المصنفة أو احادثة التكافؤ) هي أبسط التركيبات الرياضية وتتلوها في التجريد التركيبات الجبرية وتركيبات الترتيب والتركيبات التوبولوجية وقد أسماها بتركيبات أم ثم تتلوها في التجريد المتعددة التكافؤ مثل المجموعة التوبولوجية ثم تتلوها في التجريد تركيبات مفترق الطرق (٧) ، (٢) ومن الناحية السيكلوجية فقد ذكرنا بياجيه في نظرية المرحلة الأخيرة في النمو العقلى الخاصة بالعمليات المجردة ألا أنه لم يدرس نمو مستويات التجريد المختلفة في ذهن الفرد واكتفى بدراسة نمو بعض تركيبات أم بنماذج مبسطة لها مثل تركيب الترتيب (١٤) . كما أن برونر (وهو عالم سيكلوجى وتربوى) ذكر مستوى واحد أيضا للتجريد وهو المستوى الأخير في الفهم ، والفهم في نظره يمر بالمراحل : التعامل بالاشياء ، التفكير بالاشياء دون التعامل بها طبيعيا ، التفكير بالرموز (٢) ، (٥) ونتيجة لأفكار بياجيه يمكن تقديم التركيبات الرياضية بنماذج مبسطة تناسب مرحلة النمو العقلى للتلميذ في المراحل المبكرة على أن تؤجل المعالجة المجردة لها يستعد لها التلميذ في مرحلة العمليات المجردة (٨) ، (١٤) ، (١) . ونتيجة لرأى برونر يمكن تقديم المعلومات الرياضية بالصورة التى يتشكل بها عقل التلميذ طالما أنها تمر بالمراحل الثلاث التى ذكرها للفهم (١) . ألا أن سكيب (وهو عالم سيكلوجى) لا يتفق معها فقد وضح أن بعض المفاهيم الرياضية مركبة (ومجردة) تعتمد على مفاهيم كثيرة أساسية ولها طبيعة مجردة تحتاج الى طريقة مجردة في تقديمها (١) ، أى أن النماذج المبسطة والوسائل الملموسة لا تفيد في تكوينها في ذهن التلميذ . وهذا وهنا يقارب رأى فرويدنثال (٩) وهو عالم رياضى) كما ذكرناه في تدريس تركيب المجموعة الذى يقول أن المفهوم المجرد للمجموعة والأفكار الرياضية لها تميم وتشوه بتقديمها بوسائل ونماذج مبسطة مصطنعة .

٣ - عدم توضيح معنى الطريقة البديهية ودلالاتها من خلال المراحل الثلاث التى ذكرها شيباتا (١٦) : التجريد (وتكوين البديهيات) ، الاستدلال (استنتاج النظريات) ، التطبيق التطبيقات الكبيرة للنظريات .

فلا يتيح للتلميذ أن يجرد بنفسه المعلومات الرياضية من مجالات مختلفة فيكون البديهيات أو البحث من المعلومات التي لديه عن أساسها وبديهياتها أو قد نقيح له اشتقاق بعض نظريات أولية في بعض الأحيان دون أن يعرف دلالتها لا في تكوين التركيب الرياضى أو دلالتها في التطبيقات الواسعة في الرياضيات أو خارجها .

٤ - الاصرار على تكوين بعض التركيبات بمصطلحاتها الحديثة وغير المألوفة التي تتطلب مستوى عالى من التجريد دون اشراك التلميذ في معرفة دلالتها وكيفية نموها عن طريق ما هو مألوف لهم . فمثلا (كما ذكرنا) قد تقدم النظم العددية عن طريق بديهيات بينو الخمس الا أن طريق تكوينها طويل واستخدام الاستنتاج الرياضى بكثرة ممل جدا والتصنيف بالنسبة لعلاقة التكافؤ يتطلب مستوى عالى من التجريد . ومثال آخر في تقديم نظام الهندسة لهيلبرت بالطريقة بالطريقة الرسمية المجردة : فقد يكون من الغريب للتلميذ أن يعرف أن النقطة أو المستقيم من الاصطلاحات (المسميات) غير المعرفة ومن الصعب عليه أن يفهم بديهيات نظام هيلبرت وخاصة دور بديهية الاستمرار (حتى في الجامعة كما لاحظت من خبرتى في تدريسها) . أو يفهم العلاقة بين هذا النظام وبين الهندسة الابتدائية التي يالفها .

٤٠٢ مقترحات بشأن تدريس الطريقة البديهية :

تبين لنا مما سبق أن من أهم العيوب الرئيسية في تدريس الطريقة البديهية في البرامج (المدرسية) الحديثة هو تبسيطها بوسائل ونماذج مبسطة ملموسة في المراحل المبكرة لتناسب مراحل نمو التلميذ - قد تكون غير سليمة وعلى حساب الامانة والدقة الرياضية . بجانب عدم اعطاء معنى للطريقة البديهية للتلميذ سواء في المراحل المبكرة أو المتقدمة . فلا تتكامل عند المتعلم دلالة الطريقة البديهية حيث تغفل هذه البرامج وضع تطبيقات لها توضح أهميتها التطبيقية في الرياضيات وتطبيقاتها وبصفة عامة لانتاج للتلميذ فرصة التجريد ووضع البديهيات ، والاستدلال واستنتاج نظريات ذات دلالة وأخذ فكرة عن التطبيقات بطريقة . كما أن تقديمها (تقديم الطريقة البديهية ممثلة في التركيبات الرياضية) في المراحل المتقدمة مجردة رسمية تكون غير مستساغة وغريبة للتلميذ دون أن تقاها له فرصة ليعرف دلالتها ونموها عن طريق ما يالفه غير رسمية .

ومن ثم فأننا نقدم فيما يلى بعض المقترحات بشأن معالجة هذه العيوب الرئيسية في تدريس الطريقة البديهية في البرامج (المدرسية) الحديثة :

١ - عند تقديم الطريقة البديهية في المراحل المبكرة يجب أن نبدأ بتركيبها رياضية بدائية وبسيطة ، وتوَجَّل التركيبات المجردة (كالمجموعة) فيما بعد . ويمكن أن تكون هذه التركيبات البدائية البسيطة بكثير وإحفاء للتركيبات المجردة فيما بعد ومن أمثلة هذه التركيبات البدائية التركيبات التي قدمها فرويد مثال (٩) التي توضح التماثل Symmetry وتساعد على دراسة الانتظام regularities في الرياضيات وفي العالم الطبيعى .

٢ - عند استخدام وسائل ونماذج مبسطة لتقديم التركيبات الرياضية للمراحل المبكرة (أو المتقدمة) يجب أن تكون صادقة تنقل الافكار الرياضية بأمانة ولا تشوهها فبذلك تساعد على تعلم المعلومات الحالية والمقبلة كما يقترح سكيب (٨) .

وباختصار يجب أن تتوافق في مثل هذه النماذج الشرط (الذى ذكرناه) : « التناظر بين النموذج والتركيب الرياضى يجب أن يكون كاملاً وطبيعياً بقدر ما يمكن ان يزدى النموذج نفسه الى اقتراح مشكلات جديدة واتجاهات جديدة لا يجدد الحلول وحتى الى نماذج جديدة لنفس التركيب الرياضى » (٨) .

٣ - عدم الاستعجال أو التسرع بأي حال من الاحوال بتقديم تركيبات مجردة (كالمجموعة) بطريقة غير ناضجة أولية اطفالية تدمر الافكار الرياضية وغير آمنة عليها .

٤ - يجب توضيح معنى الطريقة البديهية ومراحلها (التجريد - الاستدلال - التطبيق) . فيتيح للتلميذ فرصة للتجريد من احوال رياضيه مخلفة ويضع البديهيات واستنتاج نظريات ذات معنى ومعرفه التطبيقات . فمثلا تتيح الفرصة للتلميذ بعد ملاحظة خواص عمليات مثل الجمع والضرب والتباديل والتحويلات أن يجرى بنفسه بديهيات المجموعة . ثم يستنتج على سبيل المثال نظرية على رتبة

المجموعة الجزئية التى يمكن تطبيقها في تصنيف التماثلات ، وقد نحتاج في مرحلة التطبيق معلومات صحيحة عن الاشكال أو من العمليات على الاعداد الصحيحة وكثيرات الحدود فتتيح للتلميذ فرصة الوصول الى بديهيات المجال الصحيح واستنتاج نظريات المضاعف المشتركة الأدنى والتعامل المشترك الأعلى وتطبيقاتها في الجبر وعموما كما يقول شبياتا (١٦) يجب أن تعطى خبر خلفية كافية حتى تقييم مرحلة التجريد وتكوين البديهيات . كما أنه من الضروري اعطاء تدريبا كافيا في التفكير الاستدلالي لتكوين مرحلة الاستدلال ، كذلك يجب اعطاء معلومات واقعية ملموسة للنظرية لتكوين مرحلة التطبيق . ونوضح في شكل (١) ، (٢) تجريد وتطبيق بعض التركيبات الرياضية في عالم الاعداد والاشكال كما يقدمه شبياتا (١٦) .

٥ - يستحسن عند تقديم بعض التركيبات (المصنفة أحادية التكافؤ) كالنظم الهندسية أو نظرية بينو التى يستلزم تقديمها بعض الاصطلاحات غير المألوفة والاجراءات الرياضية المجردة الطويلة أن نبدأ بما هو مألوف للتلميذ وبتفكير رجعى (الى الخلف) نرجع الى الاساس ونبحث عن البديهيات .

وتسمى هذه الطريقة (غير الرسمية) بالنمو التاريخى للنظام البدهي (المصنف) التى اقترحها شبياتا (١٦) . فمثلا في عالم الاعداد أو الاشكال تساعد التلميذ في ملاحظة بعض الخواص

واستنتاج خواص أخرى منها (من الخواص التي لاحظتها والمعروفة سابقا) • ويعملية الاستدلال وبالرجوع خطوة الى الخلف نبحث عن أساس للنظرية theory ونحدد البديهيات لهذا الأساس • واستخدام طريقة النمو التاريخي للنظام البديهي (المصنفة أحادية التكافؤ) كالنظم التلميذ كيف يرتب النظرية theory بطريقة سيستمايكية (خطوة خطوة منطقيا) ويعرف معنى ودلالة البديهيات والنظريات والتطبيقات في هذا النظام البديهي •

ولنأخذ المثال الآتي لنوضح طريقة النمو التاريخي للنظام البديهي في الهندسة • الخاصية (١) في الهندسة الابتدائية الموضحة في شكل (٣) يمكن أن يصل اليها التلميذ في مرحلة مبكرة عن طريق قص قطعة مثلثة ومن الخاصية (١) يصل الى حل التمرين (٢) • وفي مرحلة اعلى بعد معرفة بالمستقيمات المتوازية يستطيع التلميذ أن يثبت الخاصية (١) برسم مستقيم يوازي ب ج ويمر بالنقطة أ • ويفحص البرهان نجد أنه يعتمد على الخاصيتين (٣) ، (٤) كل من هاتين الخاصيتين ، عكس الأخرى • والخاصية (٤) ما هي إلا بديهية التوازي المعروفة • وفي مرحلة اعلى يمكن اثبات الخاصية (٣) من الخاصيتين (٥) ، (٦) • الخاصية (٥) هو إحدى بديهيات الحدوث والخاصية (٦) هي إحدى بديهيات التطابق • أي أننا بالبداية بخاصية مألوفة وبالرجوع الى الخلف خطوة نصل الى القاعدة الأساسية وتحدد البديهيات •

٦ - أن تشجيع بعمامة التفكير الذي يحبذ التركيب والطريقة البديهية عن طريق تنظيم كل موضوع كوحدة تركيب Structure unit (١٥) • فمثلا عند تكوين وحدة نوضح الاصطلاحات غير المعروفة (التي قد لا تحتاج اليها في بعض الوحدات لكثرتها) والمعروفة (التعريفات) والبديهيات (ما نسلم به بدون برهان) والنظريات وتطبيقاتها في حل تمرينات الوحدة أو وحدات أخرى • فمثلا بالنسبة لوحدة عن المساحة قد تكون الاصطلاحات غير المعروفة : (غير محتاج لكثرتها ومنها النقطة ، الطول ، القطعة المستقيمة ...)

المساحة

العلاقة

التعريفات : (١) المنطقة المضلعة هي (اتحاد) المضلع وداخليته
(٢) مساحة أي منطقة مضلعة عدد حقيقي موجب
(٣) وحدة المساحات هي مساحة ربع طول ضلعه الواحدة
البديهيات : (١) إذا تطابق مضلعان تساوت مساحة المنطقة المضلعة لكل منهما •

(٢) إذا كان تقاطع منطقتين مضلعتين لا تحتوي أي من نقطها الداخلية ، فإن مساحة (اتحاد المنطقتين المضلعتين تكون مجموع مساحتهما •

(٣) مساحة المستطيل هي حاصل ضرب طول ضلعين متجاورين

النظريات : (١) مساحة متوازي الاضلاع هي حاصل ضرب طول قاعدته
في طول ارتفاعه المائل .

(٢) مساحة المثلث هي $\frac{1}{2}$ حاصل ضرب طول أى ضلع وطول
العمود وعلى هذا الضلع .

٣ : الخلاصة :

تضمنت هذه الدراسة (الورقة توضيح الطريقة البديهية ودورها
في الرياضيات الحديثة (والحدث) ووضعها في البرامج (المدرسية)
الحديثة حيث قدمنا فكرة عن الطريقة البديهية والتركيبات الرياضية المميزة
للرياضيات الحديثة والحدث ثم ناقشنا وضع الطريقة البديهية في البرامج
الحديثة ممثلة في بعض التركيبات الرياضية وعلى أساس نقد تدريس الطريقة
البديهية ومناقشة أسباب عيوب تدريسها قدمنا بعض المقترحات بشأن تحسين
تدريسها مع التوضيح ببعض الامثلة وبالاستعانة بأفكار الرياضيين
والسيكولوجيين والتربويين .

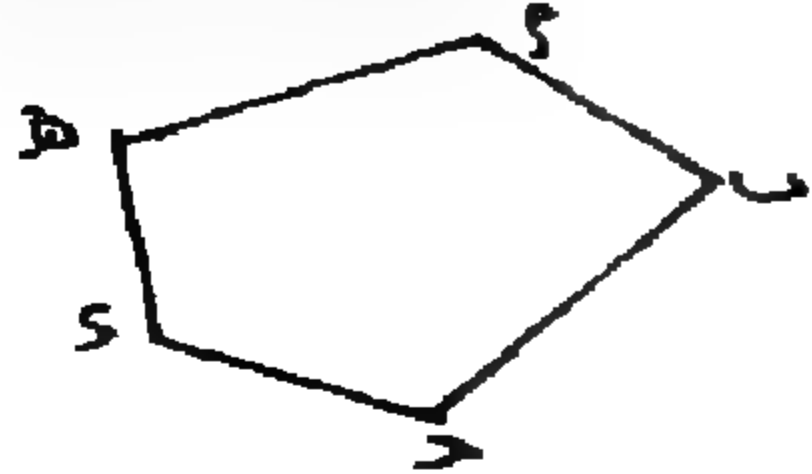
(١) مجموع زوايا المثلث الداخلية ١٨٠°



$$180^\circ = \angle A + \angle B + \angle C$$

(المقصود بالزاوية د قياسها)

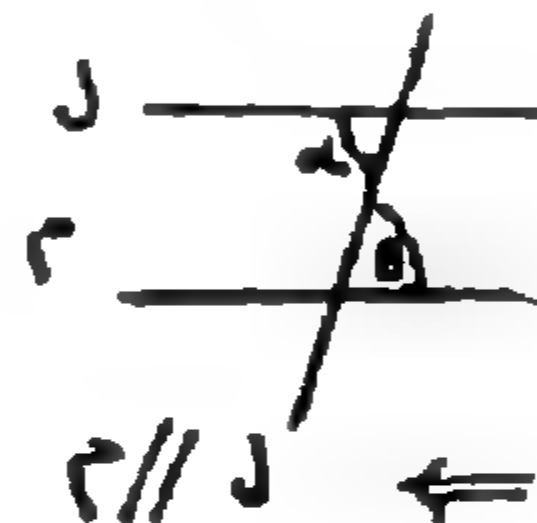
(٢) مجموع الزوايا الداخلية للمضلع ؟



$$540^\circ = \angle A + \angle B + \angle C + \angle D + \angle E$$

(٣) وجود مستقيمتين متوازيتين

إذا تطابقت زاويتان متبادلتان حادثتان من تقاطع مستقيمتين مستقيمتين، فإن المستقيمتين يكونان متوازيتين



$$l \parallel m \iff a = b$$

(٤) وحدانية المستقيمتين المتوازيتين

الزاويتان المتبادلتان الحادثتان من تقاطع مستقيمتين مستقيمتين متوازيتين يكونان متطابقتين



$$l \parallel m \iff a = b$$

برهنة التوازي

(٥) وحدانية المستقيم المار بنقطتين



برهنة الحثوث

(٦) تطابق المثلثين



$$\left\{ \begin{array}{l} \angle A \equiv \angle A' \\ \angle B \equiv \angle B' \\ \angle C \equiv \angle C' \end{array} \right\} \implies \triangle ABC \equiv \triangle A'B'C'$$

برهنة التطابق

شكل (٣)

عوامل التربية في الاسلام

على عبد الموجود القاضى

مدير التعليم الابتدائى ببنى سويف

التربية عملية دائمة في حياة الفرد لتعديل خبرته وبها يكون الانسان قادرا على النمو المتجدد الذى يجعله يحيا حياة سعيدة ويكون عضوا ايجابيا نافعا في المجتمع .

وكل مجتمع من المجتمعات الانسانية يرسم صورة لما يريد أن يحققه في مجتمعه . ويضع الأسس لتربية أبنائه حتى يمكن أن ينشئهم على المنهج الذى يحقق الصورة التى يرسمها

وللتربية عوامل تؤثر في تربية أبناء المجتمع .

والاسلام دين له مثله وله أهدافه التى يريد أن يحققها في هذه الحياة وقد وضع الأسس السليمة وتناولت هذه الأسس جميع نواحي الانسان الجسمية والنفسية والفكرية .

واهتم بعوامل القربية التى تحقق المثل التى تنشدها .

وعوامل التربية في الاسلام هي :-

الأسرة والمسجد والمدرسة والمجتمع ... وسنتناول بايجاز كل واحدة منها .

الأسرة :-

الأسرة هي البيئة الطبيعية لنشوء الأطفال ، وقد أثبتت التجارب التى قام بها الجنس البشرى أنها أفضل نظام لتربيتهم وتزويدهم بالعوامل النفسية والثقافية اللازمة لنموهم وتقدمهم وحمايتهم فرعاية الطفل والعناية به أول ما يجب على الوالدين ، يحسنان تربيته وهما مسئولان عن ذلك مسئولية كاملة لا تقتصر على فترة من الفترات فالطفل قليل التجارب ولذلك يسهل التأثير عليه لقلة خبراته ولسهولة استهوائه - ولذلك يجب أن يحاط بكل عناية حتى لا تتأثر نفسه بعادات وآراء غير صالحة وغير مناسبة للأغراض التربوية التى يهدف المجتمع لتحقيقها . فالوالدان عليهما أن يهتما بتكوين العادات وبصحة الطفل وحمايته من الأمراض وعلاجه منها اذا أصيب بنوع منها - وعليهما أن يهتما بتكوين العادات الصحية وحمايته من الأخطار وعليهما أن يعنيا بالناحية العقلية في الطفل فيهما بطريقة تفكيره وتذكره للأشياء ويتكوين العادات العقلية لادراك العلل . كما أن عليهما

الاهتمام بالناحية الوجدانية فيهنبا انفعالاته ويكونا العادات الوجدانية فيهنبا الصالحة ويحاولا استئصال العادات الوجدانية السيئة أن وجدت ويعودانه السيطرة على انفعالاته كالثورة لسبب قافه مما يسبب له المتاعب الدائمة كما يسببها لمن يتعامل معه .

وقد أثبت علماء النفس أن ما يلاقيه الطفل من المعاملات في السنوات الأولى سيستمر صدها في نفسه طوال حياته . . ففى حضن الاسرة يجد حاجته من الحنان والعطف والرعاية والرسول الكريم يوصى باظهار العطف والحنان للأطفال فيقول (قبلوا أولادكم فان لكم بكل قبلة درجة في الجنة) وقد كان يعامل الحسن والحسين رضوان الله عليهما بمنهى الرفق والحنان . وقد أطل السجود مرة لان الحسن كان متعلقا بكتفيه فلم يحب أن يفزعه .

وقد أوصى بالمساواة بين الابناء في العطف والحنان حتى لا تتأثر نفسية الطفل ويتأثر سلوكه . وقد نظر الرسول الكريم الى رجل له ابنان قبل أحدهما وترك الآخر فقال له / فهلا سويت بينهما . ودخل عامل على عمر بن الخطاب فوجده يداعب أبناءه ويضاحكهم فتعجب العامل وعتب عليه فقال له عمر : كيف أنت مع أهلك / قال « اذا دخلت سكت الناطق » . فقال عمر أعتزل عملنا فانك لا ترفق بأهلك فكيف ترفق بأمة محمد صلى الله عليه وسلم .

وفي ظلال العطف والحنان تكون الرعاية والتربية يقول الرسول الكريم (أكرموا أولادكم واحسنوا ادبهم) .

وكما اهتم الاسلام بتربية الطفل اهتم بتربية الطفلة . بل لعل اهتمامه بها كان أكثر لما لها من أهمية في الأسرة ومن أثر تربية أبنائها في سنواتهم الأولى ، فهي ملازمة لهم قائمة على أمورهم معنية بشئونهم فهم يفتدون بها ويتشربون روحها ويأخذون منها عاداتهم وأخلاقهم . وهذا الحديث الشريف يبين لنا مقدار اهتمامه بها . (من كانت له ابنة فادبها فأحسن تأديبها وغذاها فأحسن غذاءها وأسبغ عليها من النعم التي أسبغ الله عليه كانت له ميمنة ميسرة من النار الى الجنة) .

بل أكثر من هذا فالاسلام لم يكتف بالتربية في الصغر بل تعداها الى ما قبل هذا .

فقد تدخل لصلحة الطفل قبل أن يولد - فللوراثة تأثيرها العميق - تأثيرها في الصفات الجسمية وفى كثير من الصفات الخلقية فقد يرث الصغير اشياء لا يستطيع التخلص منها وقد أثبت علم النفس الحديث أن الذكاء والقدرات الخاصة والغرائز كلها تورث . كما أثبت أن المزاج . وهو الذى يتوقف على حالة الجهازين العصبى والغدى - يتأثر بالوراثة .

والاسلام كشف عن هذه الاشياء منذ أربعة عشر قرنا تقريبا فأوصى

بملاحظتها والحث بالتوصية وشدد في التنبيه على اختيار الأبوين اللذين لهما صفات خاصة تحقق إيجاد الجو الصالح الذي يصلح لتربية الطفل فالرسول الكريم يقول في اختيار الزوجه (أياكم وخضراء الدمن قيسأله سائل وما خضراء الدمن يارسول الله فقال : المرأة الحسناء في المنبت السيء) فالمرأة اذا لم تنشأ في بيئة طيبة ولم ترب تربية طيبة لا يمكن أن تخرج أبناءها الا مثلها ومن هنا كان لابد من التحذير والتحذير الشديد ففضلا عن أن ابنيهما سيرث بعض صفاتها وهو يراها المثل الأعلى فيقتدى بها ويبالغ الرسول في التنبيه حين يبين الأثر الذي تنتجه الوراثة فيقول (تخيروا لنطفكم فان العرق دساس) ويبين الرسول الكريم أن المرأة تنكح لمالها ولجمالها ولحسبها ولدينها) ويقول لمن يريد أن يتزوج فاظفر بذات الدين تربت يداك) (وفي اختيار الزوج يطلب من اهل الزوجة أن يختاروه على أساس الدين والا فان الفساد سينتشر وينتشر) يقول الرسول الكريم (اذا جاءكم من ترضون خلقه ودينه فزوجوه وان لم تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد كبير .

المسجد :

يمثل المسجد في الاسلام عاملا هاما من عوامل التربية فهو مكان للعبادة وهو مكان للتربية أيضا وما العبادة الا جزء من رسالة المسجد ولذلك فقد كان أول شيء فعله رسول الله صلى الله عليه وسلم بعد أن حط رحالة في المدينة أن شال عن المريد الذي نزلت فيه ناقته قائلا : لمن المريد ؟ فأجابه معاذ بن عفراء انه لسهل وسهيل ابني عمرو وهما يتيمان وسيرضيهما - ورجا النبي أن يتخذه مسجدا وقيل النبي وأمر أن يبنى في هذا المكان مسجده .

في هذا المسجد وضع النبي الكريم أساس دعوته الاسلامية وكان يبين لأصحابه خطوطها الرئيسية وتفصيلاتها ويفهمها لهم ويربهم عليها .

ففي خطبته الثانية بالمسجد قال اعبدوا الله ولا تشركوا به شيئا واتقوه حق تقاته . واصدقوا الله ما تقولون ، وتحابوا بروح الله معكم . ان الله يغضب أن ينكث عهده .

فالصلة الروحية بين العبد وربه هي أول شيء يجب على المسلم قاله يعبد وحده باخلاص ولا يشرك به في عبادته . . وهو الذي يتقى حق تقاته . ويراعى في كل عمل يعمل الانسان سواء أكان خاصا به أم عاما لمجتمعه ووطنه وهذه خير طريقة لتربية الضمير . وكان المربي الأول صلوات الله وسلامه عليه يلاحظ حال تلاميذه ويخالطهم بنفسه ويتخذ خير الطرق لتربيتهم وتثبيت المعلومات في أذهانهم وطريقته في ذلك هي أحدث طرق التربية اذ كان يطلب من المخطيء اصلاح خطئه بنفسه فان لم يصل الى ذلك تركه الى أن يفقد توازنه ويزداد انتباها فيكون عنده استعداد عظيم لتلقى الصحيح منه .

صلى رجل بمسجد الرسول صلاة سريعة ثم جاء وسلم على النبي وصحابته وهم جالسون فرد النبي عليه السلام ثم قال له : ارجع فصل فانك لم تصل • فعاد وصلى كما صلى من قبل وحين رد عليه مثل رده الأول قال له : والذي بعثك بالحق نبيا ما أحسن غيره فأخذ النبي الكريم يعلمه كيفية الصلاة الكاملة - فالرسول صلوات الله وسلامه عليه لم يعلمه في مبدأ الامر بل طلب منه أن يصلح خطاه بنفسه أولا •

وحين لم يفعل ذلك في الفترة الأولى تركه حتى فقد توازنه وأصبح عنده الاستعداد الكافى لتلقى تعليم النبي له في يقظة تامة وانتباه كبير فلا ينسى بعد ذلك أبدا بل ويهتم بأن يعلم غيره ما تعلمه •

ومن أساليب التربية التى اتبعها المسجد أن المسلم اذا دخل وجد حلقة علم جلس حيث ينتهى به المجلس بلا فرق بين انسان وانسان فالجميع في بيت الله سواء •

وكان من أهم الأشياء التى لاحظها الرسول ألا يثقل على أصحابه حتى لا يسأموا فلا يستفيدوا شيئا ومن ذلك ما رواه عبد الله بن عباس رضى الله عنهما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يتخللنا بالموعظة مخافة السامة علينا • بل كان كثيرا ما يدخل في دروسه عنصر التشويق حين يقص عليهم أخبار الأمم السابقة وما ألوا اليه • وكان النبي يتعهد أصحابه بالرعاية والعناية يخطب فيهم ويدرس لهم ويبين لهم الجديد من التشريع ويوضح لهم ما غمض عليهم يسألهم أحيانا ليختبر ذكاءهم وانتباههم وكان يجيب على أسئلتهم التى يوجهونها اليه - واستطاع المسجد الأول بهذه الطريقة أن يخرج للاسلام علماء في الفقه الاسلامى وفي القرآن الكريم رجالا في كل ناحية من النواحي وقد كان لهم أثر بين في نشر الثقافة الاسلامية في أنحاء العالم الاسلامى بعد امتداد رقعة واتساع سلطانه •

ولم تقتصر رسالة المسجد على التعليم وحده • بل تعدته الى تقوية الروابط الاجتماعية وتوثيق الصلات الأخوية واشعار أعضاء المجتمع الاسلامى بأنهم اخوة كالبنين المرصوص يشد بعضه بعضا لا فرق بين فرد وآخر • فالمسلمون يصلون كل يوم خمس صلوات في المسجد يقفون متجاورين بدون تفريق في صفوف منتظمة فاذا ما قضيت الصلاة لاحظوا من تخلف منهم فيسألون عنه ويبحثون عن السبب الذى تخلف من أجله •

وروح المسجد روح تكافل واتحاد • ولأهمية المساجد في التربية الاسلامية لم يتهاون النبي في المسجد الذى انشأه جماعة من المنافقين بذى آوان وكانوا يأوون اليه ليحرقوا كلام الله عن مواضعه ويفرقوا بين المؤمنين ضارارا وهو الذى سماه القرآن الكريم « مسجد الضرار » فلم يكتف الرسول بعدم تلييته لدعوتهم فيرفض الصلاة فيه بل أمر باحراقه بدون هوادة لما له من أثر سيىء فوجوده موضع خطر كبير على أبناء المسلمين •

واستمر المسجد يؤدي دوره التربوى والتعليمى في جميع العصور

الاسلامية وحتى عصرنا الحاضر في بعض أقسام الازهر ٠٠ واقتصر حين انتشرت المدارس على بعض نواحي التربية ٠

وهكذا استطاع المسجد أن يقوم بدور كبير في تربية الأمة الاسلامية ٠ وأن يكون ذا أثر ما تزال نحسه ونرجو أن يعود الى سابق عهده في التأثير والتربية حتى نصل الى ما وصل اليه أثر أجدادنا من رقى وتطور ٠٠٠ وحتى نحس بالهدوء النفسى والاطمئنان القلبى والسعادة الحقة ٠

المدرسة :-

نشأت المدرسة في الاسلام نشأة طبيعيا تدريجيا فكانت قليلة العدد في بداية الأمر وما زالت تنمو حتى أصبحت في صدر الدولة العباسية كثيرة ومنتشرة في البلدان الاسلامية انتشارا كبيرا وقد كانت على درجات منها المكتاتيب ومنها بيت الحكمة الذى أنشئ أيام الرشيد والمدارس النظامية ببغداد ودار العلم بالقاهرة ٠ والبيئة الاجتماعية في المدرسة أوسع من بيئة المنزل وأكثر تنوعا وكان ذلك ضروريا لتربية الطفل وبذلك لا ينشأ الطفل مدلا ٠

والمدرسة توجد توازنا في حياة الطفل من الناحية الفردية والاجتماعية فالمدرسة حلقة وسط بين البيئة المنزلية والمجتمع الحقيقى والمدرسة القديمة كان المدرسون الذين يعدون للتدريس فيها يدرسون هذه المهنة عن رغبة والمدرسة الحديثة تعد المدرس اعدادا خاصا لمهنة التربية ٠

والمدرسة عامل هام من عوامل التربية فهى تؤثر في مفاهيم التلاميذ وفي معتقداتهم كما تؤثر في سلوكهم وعن طريق تقليدهم لاساتذتهم واستهوائهم والايحاء اليهم واستمرار التأثير في ذلك ٠

وقد أخذت المدرسة بذلك جزءا كبيرا من رسالة المسجد في التربية وهى بذلك مكمله له بما لها من امكانيات لا توجد في المسجد وبخاصة في عصر العلم والتكنولوجيا أو هى امتداد للمسجد ورسالته اذا كانت التربية فيها تسير على أساس العقيدة الاسلامية والتعليم يسير على أساس تحقيق أهداف الإسلام ٠

المجتمع :-

المجتمع عامل هام من عوامل التربية لما له من تنوع وأثر فهو يشمل كل ما في ميادين من أصدقاء ومن صحافة واذاعة مسموعة واذاعة مرئية وخيالية وهيئات دينية واجتماعية وغير ذلك ، والاسلام يعطى صورة لكرامة المجتمع وتأثير بعضه في بعض في الحديث الشريف الذى يقول : (مثل القائم في حدود الله والواقع فيها كمثل قوم استولوا على سفينة فصار بعضهم أعلاها وبعضهم أسفلها فكان الذين في أسفلها اذا ما استبقوا من الماء مروا على من فوقهم فقالوا : لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقا ولم نؤذ تركوهم وما أرادوا هلكوا جميعا وان أخذوا على أيديهم نجوا جميعا ٠٠) ٠

ومن هنا فان الاسلام يضع قاعدة للمجتمع تجعل كل فرد يحس الاحساس الكامل بالمسئولية (كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته) ويفرض على كل مسلم أن يغير المنكر الذي يراه في حدود استطاعته (من رأى منك منكر فليغيره بيده فان لم يستطع فبلسانه فان لم يستطع فبقلبه وذلك اضعف الايمان) .

وهو بذلك يجعل المسلمين كالجسد الواحد اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الاعضاء بالحمى والسهر وكالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا .
ويبين الرسول الكريم أثر الجليس الصالح وجليس السوء حتى يكون كل فرد على بينة من أمره . . فلا يصاحب الا الصديق المخلص الصالح (مثل الجليس الصالح وجليس السوء كصاحب المسك ونافخ الكير فصاحب المسك أما أن يحذيك وأما أن تشتري منه وأما أن تشم منه رائحة طيبة) ونافخ الكير يحرق بدنك أو يؤذيك أو تجد فيه رائحة خبيثة . ويحذر القرآن الكريم من الاطمئنان الى الظالمين فيقول (ولا تركنوا الى الذين ظلموا فتمسكم النار وما لكم من دون الله لى ولا نصير) .

ولقد كان الجلوس في الطرقات - وما زال - مصدرا للمشكلات الكثيرة في المجتمع ومحكا لمستوى الاخلاق في الأمة . . ولقد نهى الرسول الكريم أصحابه عن الجلوس في الطرقات فلما قالوا له : ان ذلك غير ممكن . طلب منهم أن يؤدوا حق الطريق بحيث لا يترتب على الجلوس في الطرقات أية مشكلة اجتماعية بل بحيث تظهر منها فوائد اجتماعية فقال : (أياكم والجلوس في الطرقات قالوا يارسول الله ما لنا بد من الجلوس فيها انما هي مجالسنا نتحدث فيها قال : فان اتيتم الا الجلوس فيها فأعطوا الطريق حقه قالوا : وما حق الطريق قال : غص البصر وكف الأذى والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر) .

والحوادث التي يراها الأطفال في الخيالة وفي الاذاعة المرئية تظل في ذاكرتهم مدة أطول من تلك التي يرونها عن طريق آخر وانهم يضعون ثقة أكبر مما يضعون في المعلومات التي يحصلون عليها من طرق أخرى . ولقد كان للخيالة أثر كبير في رفع نسبة جرائم الأطفال حين اتجهت الأقلام الى الاكثار من المناظر التي تتحدث عن الجرائم ومثل الاذاعة والصحافة فان ذلك له أثر كبير في تربية الصغار والكبار أيضا .

هذه الأشياء التي تحدث آثارها في المجتمع تعتبر عاملا من عوامل التربية . . . وعلى المجتمع أن يحيطها بالضمانات التي تكفل التأثير الحسن في نفوس الأطفال والشباب وتكون عاملا طيبا من عوامل التربية في المجتمع الاسلامي .

خاتمة :

وبعد فهذه هي عوامل التربية في الاسلام وينبغي أن تسير كلها في الطريق الذي رسمه الاسلام تحقق مثله وتنشر افكاره وتطبقها على نفسها وتكون قدوة للناس جميعا فبذلك يسعد الفرد ويسعد المجتمع الاسلامي ويسير على هذا المنهج من يريد أن يسعد من المجتمعات الأخرى .

دراسة مقارنة للاتجاهات العدوانية لدى مجموعة من الطلاب الممارسين للالعاب الرياضية وغير الممارسين لها

للدكتور عباس محمود عوض

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة

طنطا

يقترن العدوان دائما بانفعال الغضب ، والعدوان ايذاء للغير أو للذات أو لهما معا أو لما يشير اليهما ، والمعتدى يعاني من احباط شديد سابق أو متوقع أو ان لديه شعورا بالنقص أو هو في حاجة الى تأكيد الذات أو قد يكون عدوانه نتيجة لتوقعه عدوانا أو هو رد فعل لعدوان قد وقع عليه بالفعل . والعدوان وسيلة لاستعادة التوازن النفسى دون النظر على من يقع ، لذلك فلا مناص من القيام به في الواقع أو في الخيال .

والعدوان قد يكون عدوانا على مصدر الاحباط مباشرة ، وإذا أحبط العدوان نفسه حدث العدوان المزاح وهو يقع على كبش الغداء سواء كان انسانا أم جمادا أم حيونا . أو قد يردد العدوان الى الذات حقيقة أو توهمها .

والنشاط الرياضى يحمل في طياته طابعا اجتماعيا وهو وثيق الصلة بالتنافس . والفرد يمكن أن يتسامى بعدوانيته فينزح الى النشاط الرياضى = كرة قدم ، أو الملاكمة ، أو المصارعة الخ . حسب ميوله واستعداده - وهذا مخرج اجتماعى مقبول .

ومن المحتمل أن يكون الفرد الذى نشأ على الاعتقاد بأن كل عدوان انما هو خطيئة أو اثم ، ينزع لممارسة الرياضة ، لكى لا يشعر بالذنب ، ولخوفه من الانفصال عن المجتمع ، وعلى الرغم من أن العدوان بالرياضة عدوان مقبول اجتماعيا ، الا أنه أقل درجة من العدوان المباشر ، كذلك فهو أقل جدوى في خفض القلق والتوتر ، وأحيانا ما يكون أقل جلبا للراحة أو التخفيف السريع من الاحباط ، ومع ذلك يكرره الرياضى بممارسة الرياضة أو أن يكون الفرد الرياضى قد تلقى العدوان المدعم أو احبط حبه للرياضة في طفولته ، فيكون لتجاه الرياضة لديه وسيلة للمقاومة أو رد العدوان دائما ، وبهذه الطريقة يتخفف من توتره ومن الشعور بالذنب ويفيد المجتمع .

وبعامة فان الرياضة قناة من القنوات التى يتقبلها المجتمع كوسيلة للتنفيس ولإعلاء الدوافع العدوانية التى يرى فرويد أنها غريزية كما أنها وسيلة تربوية هامة .

١ - موضوع البحث :-

دراسة الاتجاهات العدوانية كما يكشف عنها اختبار اليد لدى مجموعة من الطلبة والطالبات الذين يمارسون الرياضة وموازنتها بالاتجاه العدوانية لدى مجموعة أخرى من الطلبة والطالبات لا يمارسون الرياضة .

كذلك دراسة أثر التنفيس عن العدوان بالتنفيذ على مستوى التحصيل الدراسي ، ذلك أن الرياضة ، كنشاط للعب ، وعملية التعليم وسيلتان تربويتان من وسائل التنشئة الاجتماعية تستهدفان تنمية قدرات الفرد واستعداداته واستثمارهما وميوله خدمة للإنسان والمجتمع وتحقيقا للتوافق النفسي والاجتماعي له .

٢ - هدف البحث :-

أولا - التحقق من صحة القول بأن الأفراد الرياضيين أي من يزاولون نشاطا رياضيا أقل عدوانية من الأفراد الذين لا يزاولون أي نشاط رياضي ، ذلك أن الرياضة إنما تمكن الفرد الذي يمارسها من أن ينفس عن عدوانه بالتنفيذ وأنه في نشاطه الرياضي إنما يقوم بالتخلص من عدوانيته ، ومن ناحية أخرى فإن الرياضة تمكن الفرد من أن يقوم بعملية اعلاء لدوافعه العدوانية ، ومندئذ يتقبل المجتمع هذا السلوك العدواني فلا يعاقبه ولا ينبذه .

ثانيا - التحقق مما وقر في الأذهان من أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث ، فهل هذا الأمر يصدق على لاعبي الرياضة من الجنسين بمعنى ، هل الذكور الرياضيون أكثر عدوانية من الإناث الرياضيات ؟

ثالثا - وإذا كانت الإناث أقل عدوانية من الذكور ، فهل الإناث اللواتي يمارسن الرياضة أقل عدوانية من الإناث اللواتي لا يمارسن الرياضة ؟ .. أو هن أكثر منهم عدوانا ؟

رابعا - وهناك من يعتبر النشاط الرياضي إنما هو مضیعة للوقت وعامل معوق للتحصيل الدراسي ، لذلك يحاول الآباء تجنب أبنائهم ممارسة النشاط الرياضي .

٣ - فروض البحث :-

وفي ضوء ما تقدم ، فقد وضعت الفروض التالية :-

١ - أن الذكور الذين لا يمارسون الرياضة أكثر عدوانية من الإناث اللواتي لا يمارسن الرياضة .

٢ - أن الرياضيين ذكورا وإناثا أقل عدوانية من الذكور والإناث غير الرياضيين .

٣ - لا فرق في الاتجاهات العدوانية بين الذكور الرياضيين والإناث الرياضيات .

٤ - أنه كلما زاد النشاط الرياضي للفرد زادت مقدرته على التحصيل العلمي بمعنى أن الطلاب الرياضيين من الجنسين أكثر قدرة على التحصيل العلمي من غير الرياضيين .

خطة البحث والاجراءات

تقوم خطة البحث على تطبيق اختبار اليد وحصر تقديرات امتحانات نهاية العام الدراسي لأفراد عينة البحث .

١ - أدوات البحث :-

١ - اختبار اليد

أداة البحث الأساسية هنا هي « اختبار اليد » وهو اختبار اسقاطي جديد وضعة وصمم رسومه أدوين واجنر عام ١٩٦٢ ويتكون الاختبار من عشر بطاقات احداها بيضاء كالبطاقة البيضاء في اختبار تفهم الموضوع بينما التسع البطاقات الباقية فمرسوم على كل منها تخطيط ليد بشرية في وضع معين وللاختبار قدرة عالية على التمييز بين الجماعات المختلفة في نزعتها العدوانية . وقد ثبت في بحوث محلية جاءت نتائجها متفقة وبحوث أجريت في الخارج .

٢ - التحصيل الدراسي :-

حساب تقديرات المواد العلمية في امتحانات نهاية العام الدراسي لأفراد عينة البحث .

ب - عينة البحث :-

عينة البحث مجموعة من طلاب كلية قريبة طنطا بالسنوات = الثانية والثالثة والرابعة عددهم ٥٨ طالبا وطالبة من الرياضيين وغير الرياضيين ، ولقد طبق عليهم اختبار اليد بطريقة فردية في ضوء السؤال التالي = اليد دى باين انها بتعمل ايه - وقد جرى هذا التطبيق في ضوء تعليمات الاختبار (٢ = ٣ - ٤) وكان ذلك في الفترة من شهر نوفمبر سنة ١٩٧٤ الى منتصف مارس سنة ١٩٧٥ .

ج - طريقة تقدير الاستجابات على اختبار اليد :

يهدف الاختبار الى التنبؤ بالسلوك العدوانى المكشوف ، ولقد وضع كل من ، ب . بركلين ، ور . بيوتروفسكى طريقة لتقدير الاستجابات للحصول على درجة التنفيس بالتنفيذ (٨ = ٦ - ١١) ، كذلك اقترح طه (٥ = ١٧٨ - ١٨٢) طريقة أخرى للتصحيح وهي أن الدرجة (من ١ - ٤) تعطى للإجابة التي يبدو فيها أي قدر من العدوانية ، وتعطى الدرجة (صفر) للإجابة التي لا تتضمن أي قدر من العدوانية وقد التزم الباحث الحالى بهذه الطريقة لما تتميز به من صلاحية ودقة .

د - الأسلوب الاحصائي :-

استخدام اختبار (ت) لمعرفة حقيقة الفروق بين المجموعتين الرياضية وغير الرياضية في السن وفي اختبار اليد وفي مستوى التحصيل العلمى . واستخدام معامل التوافق للتحقق من وجود ارتباط بين ممارسة الرياضة والتحصيل العلمى .

خصائص عينة البحث :-

أ - الرياضيون وغير الرياضيين (١) :-
كان عدد أفراد عينة البحث موزعين طبقا للجدول التالي (١) :-

الرياضة	طلبة	طالبات	المجموع
يمارسون الرياضة	١٩	١٠	٢٩
لا يمارسون الرياضة	١٩	١٠	٢٩
المجموع	٣٨	٢٠	٥٨

جدول (١) يبين توزيع أفراد عينة البحث .

ب - المستوى التعليمي :-

أفراد عينة البحث مجموعة من طلاب كلية تربية طنطا كان عددهم ٥٨ طالب وطالبة موزعين طبقا للجدول التالي :-

السنة الدراسية	طلبة	طالبات
الثانية	٣	-
الثالثة	١٨	٧
الرابعة	١٧	١٣
المجموع	٣٨	٢٠

جدول (٢) يبين توزيع أفراد عينة البحث تبعا لسنوات الدراسة .

ج - السن :-

على الرغم من الاختبارات الاسقاطية قلية التأثير بعامل السن بعامة فيما يتعلق بصلاحياتها للاستخدام الا أننا مع هذا سوف نوازن متغير السن لدى أفراد عينة البحث . ذلك أن هذا المتغير له قيمة فعالة في الاتجاهات العدوانية .

١ - الطلبة الرياضيون وغير الرياضيين :-

ن = ٣٨	طلبة يمارسون الرياضة	طلبة لا يمارسون الرياضة	قيمة «ت»
م	٢٣ر٢٦	٢٣ر٢	ودالتها ٠.٩٨
ع	٢ر٠٧	١ر٥٧	ليس لها دلالة

جدول (٣) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير السن وقيمة « ت » ودالتها ذلك لمجموعة الطلبة الرياضيين وغير الرياضيين .

يلاحظ من الجدول (٢) أنه لا فرق في متغير السن بين الطلبة الرياضيين من الفكور وغير الرياضيين منهم .

٢ - الطالبات الرياضيات وغير الرياضيات :-

ن ٢٠ طالبات يمارسن الرياضة طالبات لا يمارسن الرياضة قيمة « ت »

م	٢٢ر٨	٢٢ر٦	ودالاتها ٠ر١٧٧٧
ع	١ر٦٦	٢ر٩٢٩	ليس لها دلالة

جدول (٤) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير السن وقيمة « ت » ودالاتها لمجموعة الطالبات الرياضيات وغير الرياضيات .

كما يلاحظ من الجدول (٤) انه لا فرق في متغير السن بين الطالبات اللواتي يمارسن الرياضة والطالبات اللواتي لا يمارسن الرياضية .

٣ - طلبة يمارسون الرياضة وطالبات يمارسن الرياضة :-

ن ٢٩ طلبة يمارسون الرياضة طالبات يمارسن الرياضة قيمة « ت »

م	٢٢ر٢٦	٢٢ر٨	ودالاتها ٠ر٥٨٧
ع	٢ر٠٧	١ر٦٦	ليس لها دلالة

جدول (٥) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير السن وقيمة « ت » ودالاتها لمجموعة الطلبة الممارسين للرياضة والطالبات الممارسات لها .

ويلاحظ من الجدول (٥) أنه لا فرق في متغير السن بين الطلبة الذين يمارسون الرياضة والطالبات اللواتي يمارسنها .

٤ - طلبة لا يمارسون الرياضة وطالبات لا يمارسن الرياضة

ن ٢٩ طلبة لا يمارسون الرياضة طالبات لا يمارسن الرياضة قيمة « ت » ودالاتها

م	٢٢ر٢	٢٢ر٦	٠ر٦٩٢
ع	١ر٥٧	٢ر٩٢٩	ليس لها دلالة

جدول (٦) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير السن وقيمة « ت » ودلالاتها لمجموعة الطلبة غير الممارسين للرياضة والطالبات غير الممارسات للرياضة .

ومن الجدول (٦) نجد انه لا فرق بين الطلبة الذين لا يمارسون الرياضة والملاقي لا يمارسن الرياضة في متغير السن .

نتائج البحث ومناقشتها

١ - نتائج البحث :-

١ - اختبار اليد :-

لقد طبق اختبار (ت) بهدف الكشف عن حقيقة الفروق بين الرياضيين وغير الرياضيين من الجنسين في الاتجاهات العدوانية كما يكشف عنها اختبار اليد .

١ - الطلبة الرياضيون وغير الرياضيين :-

لقد كانت قيمة « ت » تساوى ٢٩٧ وهي ذات دلالة عند مستوى ثقة . وفي صالح الطلبة الرياضيين (جدول ٧) .

ن ٣٨ طلبة لا يمارسون الرياضة طالبات لا يمارسن الرياضة قيمة «ت» ودلالاتها			
م	٤٧١	٢٨١٦	٢٩٧
ع	٢٢٢٨٣	١٥٢٤	لهادلالة عند ٠١ و

جدول (٧) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاتجاهات العدوانية وقيمة « ت » ودلالاتها بالنسبة لمجموعة الطلبة الممارسين للرياضة وغير الممارسين للرياضة .

٢ - طالبات رياضيات وطالبات غير رياضيات :

تبين من قيمة « ت » وهي تساوى ٣٣٢٣ أن لها دلالة عند مستوى ثقة ٠١ وفي صالح الطالبات الرياضيات (جدول ٨) .

ن ٢٠ طالبات يمارسن الرياضة طالبات لا يمارسن الرياضة قيمة «ت» ودلالاتها			
م	٤٩	١٥٥	٣٣٢٣
ع	٢٨٧٠٥	٩٥٣٩	لهادلالة عند ٠١ و

جدول (٨) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاتجاهات العدوانية وقيمة « ت » ودلالاتها بالنسبة للطالبات اللواتي يمارسن الرياضة واللواتي لا يمارسن الرياضة .

٣ - طالبات يمارسن الرياضة وطلبة يمارسون الرياضة :

كانت قيمة « ت » تساوى ١٨٩٥ ر.٠ وهو غير ذي دلالة بمعنى أنه لا يوجد فرق في الاتجاهات العدوانية بين الطالبات الرياضيات والطلبة الرياضيين (جدول ٩) .

ن	طالبات يمارسن الرياضة	طلبة يمارسون الرياضة	قيمة «ت»
م	٤٩	٤٧ ر.٠١	ودلالاتها ١٨٩٥ ر.٠ ليس لها دلالة
ع	٢٨٧٠٥	٢٢٣٨٢	

جدول (٩) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاتجاهات العدوانية وقيمة « ت » ودلالاتها بالنسبة للطالبات الممارسات للرياضة والطلبة الممارسين للرياضة .

٤ - طلبة لا يمارسون الرياضة وطالبات لا يمارسن الرياضة :

قيمة « ت » تساوى ٢٣٠٨ ر.٠ وهى ذات دلالة عند مستوى ثقة ٠٥ ر.٠ في صالح الطلاب غير الرياضيين (جدول ١٠) .

ن	طلبة لا يمارسون الرياضة	طالبات لا يمارسن الرياضة	قيمة «ت» ودلالاتها
م	٢٨١٦٧٨٩	١٥ ر.٥	
ع	١٥٢٣٥٧	٢٣٠٨ ر.٠ ٩ ر.٥٣٩ لها دلالة عند ٠٥ ر.٠	

جدول (١٠) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاتجاهات العدوانية وقيمة «ت» ودلالاتها بالنسبة للطلبة غير الممارسين للرياضة والطالبات غير الممارسات لها .

٢ - التحصيل الدراسى :-

مستوى التحصيل الدراسى	تخلف	مقبول	جيد	جيد جدا	المجموع
يمارسون النشاط الرياضى	١٤	٦	٨	١	٢٩
لا يمارسون النشاط الرياضى	٩	٤	١٤	٢	٢٩
المجموع	٢٣	١٠	٢٢	٣	٥٨

جدول (١١) يبين العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسى وممارسة النشاط الرياضى وعدم ممارسته .

لقد تبين من استخدام معامل التوافق (جدول ١١) ان هناك ارتباطا مطردا بين الرياضة والتحصيل العلمى ذلك ان معامل التوافق كان يساوى (٠.٢٢٨) ثم صحح بناء على اقتراح Garret ($1 = 208$) وكانت اقسام كل متغير اربعة لذلك قسمنا المعامل الذى حصلنا عليه على المعامل الذى يعطيه لنا وهو ٠.٨٦٦ فكان معامل التوافق عندئذ يساوى ٠.٢٧٦ وهو معامل له دلالة احصائية عند مستوى ثقة ٠.٥ .

٢ - مناقشة النتائج :

أولا - اختبار اليد :-

** لقد كشف اختبار اليد Hand Test عن أن الطلبة الرياضيين أكثر عدوانية من الطلبة الذين لا يمارسون النشاط الرياضى ، كذلك فان الطالبات الرياضيات أكثر عدوانية من الطالبات غير الرياضيات ، وهذا يعنى ان الرياضيين ذكورا واناثا أكثر عدوانية من غيرهم من غير الرياضيين وهو يناقض الفرض الثانى من فروض هذا البحث وهو يخالف الشائع بين العامة ، ذلك أن الرياضى يبدو فى سلوكه بين الناس أنه أكثر هدوءا وبعدا عن العنف وهذا أمر لا يغيب عنا ، فالرياضى يجد لعدوانيته متنفسا فى نشاطه الرياضى بينما غيره من الرياضيين لا يجد هذه الفرصة فيعبر عن عدوانه فى الموقف الذى يمر به فلا متنفس له غيره .

** كذلك تبين من نتائج تطبيق اختبار اليد أنه لا يوجد فرق ذو دلالة فى الاتجاهات العدوانية بين الطالبات الممارسات للرياضة والطلبة الممارسين للرياضة ، وهذا يتفق مع الفرض الثالث من فروض بحثنا هذا ، الأمر الذى يجعل القول بأن مستوى الاتجاه العدوانى واحد عند الرياضيين وانهم يجدون لعدوانيتهم تنفيذا بالتنفيس فى مضمار الرياضة وتكون عدوانيتهم هذه عدوانية متسامية ، ذلك أنها تجرى بطريقة بناءة من خلال قناة من القنوات التى يقبلها المجتمع ، بل ويحض عليها ، ذلك أنها وسيلة تربية هامة .

** ولقد كشف هذا الاختبار أيضا أن الطلبة غير الرياضيين أكثر عدوانية من الطالبات غير الرياضيات ، وهذا يتفق والفرض الأول من فروض هذا البحث . وعملية التنشئة الاجتماعية بلا شك لها دخل فى هذا ، ذلك أن التكوين النفسى للفرد لا يتحدد بفعل ما يرثه من جنس أو عنصر ، انما هو يتحدد بفعل المجموعة الحضرية التى نشأ بها (٧)

ونحن ننشئ الفتاه فى مجتمعنا على الأكثر تكون عدوانية ، بل وأكثر من هذا فهى تلقى الاحباط المتكرر ، ويدعم لديها الشعور بالاعتماد على الرجل ، لذلك فان ميكائزم السلام عندها هو الخضوع والوداعة ! بينما ينشأ الفتى على الاستقلالية والسيطرة والعدوانية ، مبادءة أو دفاعا ، لذلك فان

الرجل يبرز المرأة في سمات التحدى والسيطرة والعدوان •

ثانيا - التحصيل الدراسى :-

**** ان هناك علاقة بين ممارسة النشاط الرياضى والتحصيل العلمى .**
فالفرد الذى يزيد لديه معدل ممارسته للرياضة يزيد أيضا معدل تحصيله العلمى وهذا يتفق و الفرض الرابع من فروض البحث ، الا أنه لا يتفق ووجهة نظر العامة فى أن الرياضة تفوق التحصيل العلمى ، ونحن نعرف أن التحصيل العلمى يتوقف على قدرات عقلية وميول واستعدادات ، وهذه ان توافرت بدرجة معقولة أمكن لها مع النشاط الرياضى أن تحقق مستوى تحصيل جيد •

التعليم البرنامجي

طريقة للتدريس بالجامعة

للدكتور فؤاد سليمان قلادة
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بطنطا

مقدمة :

يمر العالم في وقتنا الحاضر - ومصر بخاصة بمشكلتين أساسيتين :
المشكلة الاولى وهى مشكلة تزايد السكان ، والمشكلة الثانية مشكلة تابعة
وهى مشكلة الانفجار التعليمي الذي يتمثل في تلك الاعداد الهائلة من التلاميذ
الذين يقبلون على التعليم بعد ان أصبح حقا من الحقوق ومثل الماء والهواء لكل
فرد . وتتجسم المشكلة في الأعداد الهائلة التي تدخل كليات الجامعة كل عام
دون مقابلة احتياجاتها بإمكانيات بشرية متمثلة في أعضاء هيئة التدريس ، أو
امكانيات مادية متمثلة في الادوات والاجهزة والمعامل والمدرجات ... الخ .
ولم تعد وظيفة عضو هيئة التدريس بالجامعة اعداد جيل مثقف متشرب
للقيم والمبادئ والروح الجامعية والعقل المفكر القادر على حل المشكلات
أو تعلق الادوار الاجتماعية المطلوبة ، ولكن أصبحت وظيفة أستاذ الجامعة
صعبة ولا تتعدى اعطاء المعلومات عن طريق المحاضرة التقليدية . كما صار
دور طالب الجامعة سلبيا في العملية التعليمية وينحصر في كونه المستقبل لما
يطرحه أستاذه من معلومات . ونتيجة هذا كله يتخرج كل عام آلاف من
الشباب تنقصهم الخبرة الحقيقية والقدرة على التصرف ، وقدرة اصدار
القرارات ، والتفكير السليم ، والشخصية المستقلة المتكاملة وازاء هذه
المشكلات الصعبة والمركبة ، أصبحت الحاجة ملحة الى ايجاد طريقة حديثة
وملائمة للتدريس بالجامعة في مثل هذه الظروف . ويعتبر التعليم البرنامجي
احد هذه الاساليب للتدريس التي تساعد في مواجهة الاعداد الكبيرة من
الدارسين ، ومن جهة أخرى تحفز كل واحد منهم على أن يتعلم بنفسه معتمدا
على ذاته ويسير بالسرعة والتقدم حسب قدرته وامكانياته .

ويعتبر تايلر من طلائع المفكرين والمهتمين منذ ١٩٣٢ في قياس العمل
حيث أشار الى ضرورة تحديد مجموعة الاهداف المراد تحقيقها وصياغتها
في عبارات تشير الى أنواع السلوك المختلف والمطلوب (١) . وبعد حوالي
عشرين عاما قام بلوم ومعاونيه في جامعة شيكاغو الامريكية بتصنيف الاهداف
التربوية عام ١٩٥٦ . وانطلقت بذلك فكرة التحليل والتصنيف لمختلف أنواع
السلوك المراد تحقيقه عن طريق التعلم والتعليم . وليس من قبيل الحديث
المعاد حين تؤكد على ضرورة صياغة الاهداف التربوية في عبارات الاداء
لضمان تخطيط وبناء محتوى التكنولوجيا الحديثة . ولقد عمل تايلور
الانطلاقة الاولى التي وجهت الانتظار الى ضرورة عمل مقاييس متعددة يمكن
بها قياس مجموعة الاداء المتعدد . ولا يتم ذلك الا بتصنيف الاهداف التربوية
لأنواع السلوك المطلوب والمرغوب .

يوجد منهجان نظريان ومختلفان اختلافا واسعا في التعليم . وتمثل هذه المناهج وجهات نظر فعالة ولكنها متعارضة في طبيعة العمليات التعليمية كما أنه لا يمكن المطابقة بينها نظريا . واحد هذين المنهجين يهتم بالنظريات الترابطية للتعليم . أما الأخرى فتهتم بالنظريات الشكلية . وتظهر هذه الاختلافات وجهات النظر المتعارضة في الاختلافات بين التعلم (والتعليم) في تخطيط المواد التعليمية للتعليم البرنامجي . غير أن هذه الاختلافات تتلاقى في الشكل العام عند كتابة البرنامج (١) . وتحقوى كثير من البرامج على خليط من الأنواع المختلفة من البرامج وفي شكل اخراجها لدرجة أن المدرستين تميلان في الواقع العملي على الأقل لتصبح أقل تعارضا بالنسبة الى التعليم الحقيقي .

أ

وتنقسم الاستراتيجيات في تكنولوجيا التعليم الى قسمين رئيسيين : القسم الاول يمثل استراتيجيات شكلية مرتكزة على المثير ويشيع ظهورها في البرامج المتفرعة أو البرامج المساعدة والمؤسسة على عمل الدكتور س . ل . بريس ، ن . كرودر ودكتور ماجر أما القسم الثاني فيمثل الاستراتيجيات الترابطية أو المرتكزة على الاستجابة ويشيع وجودها في البرامج الرياضية والخطية ونتجت عن أعمال دكتور ب . ف . سكينر ودكتور ت . ف . جلبرت (٢)

أجرى هذا البحث بهدف التعرف على أمثل الطرق في تعليم طلاب الجامعة تحت الظروف الحالية وما بها من مشكلات وصعوبات سبق التحدث عنها من قبل . فهل يمكن للتعليم البرنامجي كأسلوب في طريق التدريس والتعليم أن يساعد طالب الجامعة في اكتساب المعلومات والاهداف السلوكية الأخرى تعتمد على نفسه ؟ أم أن الطريقة التقليدية المتمثلة في المحاضرات هي أفضل الطرق في التدريس .

تم اختبار عينة البحث من جميع طلاب السنة الثالثة والسنة الرابعة بفرع الاقتصاد المنزلي قسم الارشاد الزراعي بكلية الزراعة جامعة الاسكندرية وشملت هذه العينة ٥٦ طالبا وطالبة من السنة الثالثة ، ٢٤ طالبا وطالبة في البكالوريوس . وتتفق خصائص أفراد العينة في كل سنة الى حد كبير في المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، والذكاء ، والمستوى التعليمي (على اعتبار أنهم وجهوا حسب تقديراتهم أثناء الدراسة الى هذا النوع من التخصص) .

المنهج البحثي

صم الباحث اختبارا موضوعيا يغطي وحدة الفيتامينات ، كما صم ايضا برنامجا للتعليم البرنامجي (برنامج خطي) على وحدة الفيتامينات وأعطى الاختبار قبل بدء التجربة (اختبار قبلي) لقياس تحصيل العينة في المعلومات التي تغطي وحدة الفيتامينات كما استخدم نفس الاختبار بعد الانتهاء من التجربة (اختبار بعدي) .

قسمت أفراد عينة طلاب السنة الثالثة الى قسمين : ٢٨ طالبا وطالبة لمجموعة ضابطة ٢٨ طالبا وطالبة الى مجموعة تجريبية وكذلك عينة طلاب البكالوريوس (١٢ طالبا وطالبة في كل) واستند هذا التقسيم على أساس التجانس في العمر والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي ٠٠٠ الخ ، واستخدمت الطريقة التقليدية في التدريس (المحاضرة) لعينة الطلاب في المجموعة الضابطة ، بينما أعطى لمجموعة الطلاب في العينة التجريبية البرنامج التعليمي (في التعليم البرنامجي) وأعطيت تعليمات بضرورة الانتهاء من المحاضرات التعليم الذاتي للبرنامج في المجموعتين التجريبية والضابطة مدة أسبوعين . وبعد انتهاء مدة الاسبوعين عمل اختبار (بعدى) للمجموعتين الضابطة والتجريبية وقورنت الدرجات بينهما .

ثم استخدمت الطريقة الدائرية للعينة بأن جعلت العينة الضابطة تجريبية ، والعكس في العينة التجريبية فقد أعطى البرنامج لمذاكرته ذاتيا للمجموعة الضابطة ، وأعطيت محاضرات للمجموعة التجريبية التي استخدمت التعليم البرنامجي (تعليم ذاتي) .

وأجرى نفس الاختبار بعد الانتهاء من التجربة الثانية ، عوملت الدرجات المتحصل عليها في التجريبتين (في الاختبارات قبلية والبعدية) احصائيا مستخدما :

$$١ - \text{المتوسط الحسابي} \quad (س = \frac{\text{مجم س}}{ن})$$

$$٢ - \text{الانحراف المعياري} (ع = \sqrt{\frac{\text{مجم ح}^2}{ن} - \frac{(\text{مجم ح})^2}{ن^2}})$$

٣ - تحليل التباين

٤ - اختبار دانكن .

شمل الاختبار الموضوعي ٨٠ سؤالا ، كما شمل البرنامج (في التعليم البرنامجي) اطارا .

فروض البحث :-

(١) توجد علاقة بين طريقة التدريس ونتائج الاختبار الموضوعي لتحصيل الطلاب .

(٢) توجد علاقة بين المستوى التعليمي ونتائج الاختبار الموضوعي لتحصيل الطلاب باستخدام طرق التدريس المختلفة .
ولاختبار هذه الفروض تؤخذ الفروض الصفرية التالية :

١ - لا توجد فروق احصائية معنوية بين درجات طلاب العينة التجريبية والضابطة .

٢ - لا توجد فروق احصائية معنوية بين درجات طلاب السنة الثالثة والبيكالوريوس .

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً : دراسة العينة ككل (طلاب السنة الثالثة والرابعة) .

بدراسة متوسط درجات الطلاب في كل من العينة التجريبية والضابطة يتضح من جدول ١ - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات في أسئلة الاختبار .

العينة التجريبية		العينة الضابطة		البيان
شرح بعد	شرح عادي	تعليم برنامجي بعد الشرح	تعليم برنامجي	
٨٠ر٥	٦١ر١	٧٦ر١	٧٢ر٤	المتوسط الحسابي
١٠ر٤٦	١٠ر٥٩	٩ر٥٨	٩ر١٩	الانحراف المعياري

تفوق العينة التجريبية التي تعلم أفرادها بالتعليم البرنامجي عن أفراد العينة الضابطة (بالتعليم التقليدي عن طريق المحاضرة) كما يظهرها المتوسط الحسابي للدرجات . كما أظهرت حقائق الجدول زيادة قيمة المتوسط الحسابي للدرجات العينة التي أعطيت محاضرات (تعليم تقليدي) بعد التعليم البرنامجي عنها في العينة الأخرى التي أعطيت لهم التعليم البرنامجي بعد المحاضرات التقليدية .

وقد تفسر هذه النتائج بأن تعزيزات الاستجابات الصحيحة التي يؤسس عليها فكرة التعليم البرنامجي تدعم التعلم وتزيد من احتمال ظهورها كلما أعاد الدارس مذاكرتها بمفرده بينما قد لا تظهر استجابات صحيحة في طريقة التعليم التقليدية ويحتمل ظهورها (الاستجابات الخاطئة) - بعد تكونها - في المحاولات التالية ، أو قد يحتاج الى تغييرها واستبدالها بالاستجابات الصحيحة المدعمة (عن طريق البرنامج بعد ذلك) وقتاً طويلاً . وتشير قيم الانحراف المعياري الى مدى وجود الفروق الفردية بين درجات أفراد العينة .

وباختبار معنوية الفروق بين درجات أفراد كل عينة بأخرى استخدام تحليل التباين الذي أظهرت نتائجها في جدول رقم ٢ عن وجود فروق معنوية عالية (أكبر من مستوى ٠.٠١) .

جدول ٢ - تحليل التباين واختبار ف درجات العينة التجريبية والضابطة

البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
بين المجموعات	٨٢٩٨٣٧	٣	٢٧٦٦١٢٣	٢١٠٧٢١
خلال المجموعات	١٢٨٨٧٠٧	١٥٦	٨٩٠٢	
مجموع المربعات الكلية	٢٢١٨٥٤٤	١٥٩		

** معنوى على مستوى أكبر من ٠.١

ثانيا : تقسيم العينة حسب سنوات الدراسة (السنة الثالثة ، البكالوريوس) الى عينة تجريبية وضابطة .

بدراسة متوسط درجات الطلاب في العينة التجريبية والضابطة لكل من طلاب السنة الثالثة والرابعة (جدول ٣) يلاحظ أن تنطبق استنتاجات دراسة نتائج هذا الجدول على ما سبق قوله جدول ٣ - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات .

البيان	عينة طلاب السنة الثالثة				عينة طلاب البكالوريوس			
	عينة ضابطة		عينة تجريبية		عينة ضابطة		عينة تجريبية	
	شرح تقليدي	شرح بعد برنامج	تعليم برنامجي	برنامجي بعد الشرح	شرح تقليدي	شرح بعد برنامج	تعليم برنامجي	برنامجي بعد الشرح
المتوسط	٨١ر١	٧٥ر٢	٧٢ر١	٧٥ر٥	٧٨ر٨	٧٧ر٢	٧٦ر٣	٧٦ر٣
الحسابي	٥٩ر١	٨١ر١	٧٥ر٢	٧٢ر١	٧٥ر٥	٧٨ر٨	٧٧ر٢	٧٦ر٣
الانحراف	١٠ر٤٩	١٠ر٥٩	٩ر٢٨	٨ر٧٧	٩ر٩٠	١١ر١٣	١٠ر٨٧	١٠ر٥٨
المعياري	١٠ر٤٩	١٠ر٥٩	٩ر٢٨	٨ر٧٧	٩ر٩٠	١١ر١٣	١٠ر٨٧	١٠ر٥٨

واستنتاجه في التعليق على نتائج جدول (١) ، ومن الجانب الآخر يفوق المتوسط الحسابي لعينة طلاب السنة الثالثة الضابطة (الشرح بعد البرنامج) على مثيلاتها في السنة الرابعة . وفيما عدا ذلك فيتفوق متوسط درجات السنة الرابعة على السنة الثالثة . وقد يعزى ذلك الى الذات التعليمية الناتجة عن المستوى التعليمي ويوضح جدول (٤) تحليل التباين واختبار (ف) .

جدول ٤ - تحليل التباين واختبار (ف) *

البيان	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
بين المجموعات	٧	١٥٩٢٢٨	١١١٤٥٩٩
خلال المجموعات	١٥٢	١٩٩٣	٣٠٢٩٤٥
المربعات الكلية	١٥٩		١٤١٧٥٤٤

معنوى على مستوى اكبر من ٠.١

أظهرت نتائج تحليل التباين واختبار ف (جدول ٤) وجود فروق معنوية عالية (أكبر من ٠.١) ٠ فهل توجد فروق احصائية معنوية بين المتوسطات لكل عينة ضابطة وتجريبية ، أو تجريبية وأخرى لطلاب السنة الثالثة والسنة الرابعة ؟ ٠ استخدم الباحث اختبار بنكن لايجاد معنوية الفروق بين المتوسطات كما فى جدول (٥) بطريقة العينات غير المتساوية .

جدول ۵ - اختصار دینکن

A	B	C	D	E	F	G	H	R
مستوی الدلالة :-								
۵۹ج۱	۶۵ج۵	۷۲ج۱	۷۵ج۲	۷۶ج۳	۷۷ج۲	۷۸ج۸	۸۱ج۱	۱۰۱

A	۵۹ج۱	—	۲۶ج۲ ^{**}	۶۸ج۹۰	۸۵ج۳۲	۷۰ج۶	۷۴ج۲۱	۸۰ج۷۷	۱۱۶ج۶	۱۶ج۵۱۱
B	۶۵ج۵		۲۷ج۰۶	۳۹ج۷۷	۳۷ج۸	۴۰ج۹۵	۴۶ج۵۵	۶۳ج۹۶	۱۷ج۲۰۷	
C	۷۲ج۱		—	۱۶ج۴۳	۱۷ج۲۲	۲۰ج۹۱	۲۷ج۴۷	۴۷ج۰۷	۱۷ج۶۸۴	
D	۷۵ج۲			—	۴ج۵۱	۸ج۲	۱۴ج۷۶	۳۱ج۲۷	۱۸ج۰۳۶	
E	۷۶ج۳				—	۳ج۱۵	۸ج۷۵	۱۹ج۶۸	۱۸ج۳۱۷	
F	۷۷ج۲					—	۵ج۶	۱۵ج۹۹	۱۸ج۵۴۵	
G	۷۸ج۸						—	۹ج۴۳	۱۸ج۷۴۱	
H	۸۱ج۱							—		

* معنوی علی مستوی ۵'۰۰

** معنوی علی مستوی ۱'۰۰

تظهر نتائج الجدول السابق عن عدم وجود فروق معنوية بين أزواج المتوسطات التالية : (١) المجموعة التجريبية لطلاب السنة الثالثة تعليم برنامجى (D) ، وكل من المجموعة التجريبية لطلاب السنة الرابعة (تعليم برنامجى بعد الشرح E) والمجموعة التجريبية لطلاب البكالوريوس (تعليم برنامجى F) (٢) المجموعة التجريبية لطلاب البكالوريوس (برنامج بعد شرح تقليدى) ، وكل من المجموعة التجريبية لطلاب البكالوريوس (تعليم برنامجى F) ومجموعة العينة الضابطة لطلاب البكالوريوس (شرح بعد البرنامج G) . (٣) المجموعة التجريبية لطلاب البكالوريوس (تعليم برنامجى E) ، المجموعة الضابطة لطلاب البكالوريوس (شرح بعد برنامج G) (٤) المجموعة الضابطة لطلاب البكالوريوس (شرح بعد البرنامج G) ، المجموعة الضابطة لطلاب السنة الثالثة (شرح بعد البرنامج H) أما بقية أزواج المتوسطات للعينات فتوجد بينها فروق احصائية معنوية .

مناقشة النتائج

لا شك فى أن طريقة التدريس المستخدمة تؤثر على مدى تقدم تحصيل الطالب . وفى التعليم البرنامجى يقوم الفرد بالتعلم ذاتيا عن طريق ملاحظته لسلوكه بتحديد استجابته للسؤال الموضوع بالاطار ، ثم يتحقق من صحة هذه الاستجابة بالاجابة الصحيحة الموجودة فى نهاية الاطار التالى على اليسار . فاذا كانت اجابته متفقة مع الاجابة الصحيحة ، فان ذلك يعزز عملية التعليم . ويزيد احتمال تكرار السلوك عندما يتبع التدعيم السلوك المرغوب بطريقة مباشرة ، أى أنه كلما كثر التدعيم زاد احتمال تكرار السلوك ، وبالتالي كلما انعدم وجود دعم أو تأخر فان ذلك يضعف من احتمال تكرار السلوك المرغوب والصحيح . ومن الجانب الآخر فان التدعيم عن طريق التعليم البرنامجى يزيد من نشاط المتعلم ومن اهتمامه للتعلم أى يزيد من الجوانب الدافعية للتعليم (١) . وتؤكد النتائج من هذا البحث ما سبق أن أشار اليه سكينز وغيره بأنه باستخدام التعليم البرنامجى فى التدريس يستطيع الطلاب الدارسين من التعليم بنجاح.

وبالعكس اذا دعت الاستجابة باجابة خطأ أو لم تدعم بالاجابة الصحيحة مباشرة) فان احتمال ظهورها فيما بعد كبيرا (كما فى حالة طريقة التدريس التقليدية التى لا تثير التلميذ على التعلم الى حد غير قليل) . ان التعلم عملية تفاعل ايجابية نشطة يجب أن يكون المتعلم فيها دائم الاستجابة والنشاط . ويتمثل هذا التفاعل والنشاط فى التفاعل المستمد بين المتعلم وبين البرنامج عن وعى وادراك . واظهرت النتائج أيضا أنه

علاوة على تفوق التعلم عن طريق البرنامج على الطريقة التقليدية (المحاضرة) في التعليم ، فإن استخدام المحاضرة بعد التعليم البرنامجي يزيد من تعزيز الاستجابات الصحيحة وبذلك يكون التعلم هنا أكثر فعالية من الطرق الأخرى (التقليدية ، واستخدام التعليم البرنامجي فقط) .

قد يرجع تفوق عينة البكالوريوس (فيما عدا طريقة الشرح بعد البرنامج) في كل طريقة بمثلاتها لعينة طلبة السنة الثالثة الى الخبرات التعليمية الناجمة عن المستوى التعليمي . الا أنه عموماً تتفوق نتائج التعليم عن طريق التعليم البرنامجي على الطريقة التقليدية (المحاضرة) كما تزيد متوسطات الدرجات للعينة الكلية اذا استخدم الشرح بعد البرنامج عنها في حالة اعطاء البرنامج التعليمي بعد الشرح العادي . (شكل ١) يوضح الرسم البياني لهذه المقارنات .

الشكل دائما يتبع الوظيفة والوظيفة تحدد لها عدد الحواسر التي تتناول هذا الشكل

للأستاذة مها محمود النبوى الشال
معيدة بكلية التربية الفنية
جامعة حلوان

بين الشكل ووظيفته علاقة ثابتة ولا يجوز تجاهل هذه الصلة الأساسية ، التي تؤكد طبيعة العناصر المستخدمة وتؤلف بينها وبين أغراضها ومهامها في رباط وثيق ومعنى مشترك ومظهر مميز من شأنه أن يحدد نوعية العناصر المطروقة موازنة بغيرها من عناصر أخرى لها خصائصها المتباينة وسماتها المتعددة .

ومن طبيعة الأمور أن تتعدد الأغراض بتعدد أنواعها واختلاف استخداماتها ، وهذا من شأنه أيضا أن يضاعف عدد الأشكال والهيئات بصورة مطردة لا حدود لها تبعا لما تمليه وظائفها من التزامات ومطالب تجعل من الشيء كلا مكتمل الصفات في مظهره المائل للعيان وكنهه الوظيفي الذي يحقق الاستعمال المناسب ممتزجا بشكله العام .

وكلما اتضحت هذه الحقيقة في ذهن المنفذ كان أقرب الى التوفيق في أدائه لأنه في لحظات الابداع يزايله هذا الأثر وعن طريق غير مباشر تتحرك أنامله وفق أحاسيسه الخاصة من خلال الصورة العامة التي يكونها في خياله ، ومن ثم يقبل على تنفيذ الفكرة التي تبلورت في نفسه مستوحيا هذه العوامل التي تؤدي الى تحقيق الشكل الأمثل الذي يتفق وقدراته واستعداداته .

وزيادة في الايضاح وتأكيدا لهذا المفهوم أستعرض الأمثلة الآتية :-

● إذا أردنا أن نصنع حقيبة فلا بد في المبتدأ أن نحدد أولا نوع هذه الحقيبة المطلوبة هل هي حقيبة للكتب أم للملابس أم حقيبة يد أم لصيانة الأوراق أم لحفظ أدوات الزينة كما نحدد نوع الخامة الملائمة والحجم المناسب لكل من هذه الحقائب المنوعة ... الخ .

لأن تحديد نوع الحقيبة ينسحب بدوره على الشكل الذي يتفق ونوعية تلك الحقيبة وأغراضها الوظيفية فالتصميم الذي ينفذ بمقتضاه حقيبة بعينها قد لا يناسب بالضرورة حقيبة أخرى من نوع مغاير ، وكذلك الحال بالنسبة للخامة وعلى هذا تتمايز الأشكال بالنسبة لكل حقيبة ، وفي هذا التمايز تطويع لعمليات الابتكار المطردة التي هي المفتاح السحري في توليد الهيئات المتجددة بما يتفق وكل ذوق مستجاد متميز .

● وعند عمل اناء صينى أو خزفى للطعام أو الشراب أو للأزهار لابد أن تراعى فيه مواصفات خاصة تهيبء له استعمالا ناجحا وتسمح بتنظيفه دون عائق أو مؤثر ، وهذا يستدعى أن تكون سطوحه ناعمة ملساء لا تخدش اليد ، وفي الوقت ذاته نتحرى الهيئات التى لا تتناقى وهذه الوظيفة وتتفاعل معها مهما تختلف هذه الهيئات .

● والنظارات الطبية أو نظارات الشمس أو نظارات الزينة تختلف فى هيئاتها وتصميماتها وألوان عدساتها ، كما تختلف (شبابرها) حتى تتلاءم ووجه صاحبها أو صاحبها ، فقد تتفق نظارة ووجه انسان معين فاذا استعمل نظارة أخرى كانت عديمة الذوق نايبة الشكل بالنسبة اليه فاذا استعمل النظارة الأولى شخص آخر فانها قد تتنافر ووجهة تنافرا ملحوظا على حين أنها تامة اللياقة بالنسبة لزميله الآخر .

● وفي حالة عمل مكتب خشبى أو معدنى لابد من أن نضع فى اعتبارنا عنصر التصميم والشكل والحجم والخامة وطبيعة الحجرة أو المكان الذى سيوضع فيه هذا المكتب بالذات واحتياجاته من حيث الأدراج والمقابض وتصميم السطح والحجم وصلاحيه ذلك كله بالنسبة لطبيعة الفرد الذى يقوم على استخدامه .

وفي ثنايا عمليات التنفيذ التى تبرز حقيقة الصلة الوطيدة بين عامل الشكل ووظيفته يجب وقف المتعلمين من التلاميذ على تطبيق هذا المفهوم فى كل عمل تنفيذى يمارسونه أو يكلفون به ؟ وأن تقدم اليهم الأمثلة المحسنة والوسائل المنظورة التى توصل اليهم هذا الاتجاه بحيث ينعكس بدوره على وجوه نشاطاتهم الفنية .

على أننا ونحن نواجه قضية الشكل المتفاعل والغرض الوظيفى ؟ يجب ألا ننسى دور الأحاسيس فى عمليات الأداء .

فحاسة البصر ووظيفتها النظر الى الأشياء والموازنة بينها وإدراك العلاقات وملاحظة الأجزاء بحيث تطوع هذه الحاسة الى الوصول الى بيت القصيد وكيفية الافادة من استخلاص ما فى الطبيعة من عناصر متألفة لها صلاحيتها بالنسبة لأى نموذج يراد تنفيذه .

وكذلك الحال بين حاسة اللمس التى تتعود أنامل الناشئ عن طريق استخدامها منذ البداية على التمييز الجيد للسطوح الناعمة والخشنة والبارزة والمنخفضة والمجوفة والمقيبة مما تكون له ضرورة فى التوفيق بين أغراض الأشكال وهيئاتها وسلامة استخداماتها .

وحاسة الشم تساعد المتعلم فى أن يميز بين الروائح المختلفة النفادة والهادئة وإيجاد ترابطات بين أشكال العناصر وروائحها وامتزاجها بأصولها وهذا من شأنه أن يثرى القريحة ويخصب الخيال وينمى الوجدان

مما يكون له أثره على تكوين الشكل المطلوب الأمثل الذى يحقق وظيفته أكمل تحقيق ممكن .

وقل مثل هذا بالنسبة لحاسة الذوق وحاسة السمع وغيرهما من مختلف الأحاسيس فإن تطويعها لعوامل التنفيذ ضرورة تعليمية تنعكس على الأداء التعليمى .

ويجب ألا يفوتنا ونحن نتناول الحديث عن الأحاسيس أنها ليست وحدات منفصلة وأن كلا منها قائم بذاته كما كان مفهوما من قبل ، بل انها تمثل فى مجموعها وحدة ملتئمة وعلى الرغم من أن كل حاسة لها وظيفتها المحددة الا أنه ثبت بالبحث العلمى أنه يمكن أن تقوم حاسة بما تقوم به حاسة أخرى فى بعض الأحيان ؟ وقد يبدو فى ذلك شئ من المبالغة ولكن الدراسات الحديثة قد توصلت الى أن الشخص قد يلمس بعينية وقد يرى بيديه أو بسمعة أو بشمه .

فى ضوء هذه النتائج يتأكد ثالث القيم بين طبيعة الأشكال ووظائفها وبين مختلف الأحاسيس التى تلعب دوراً فعالاً فى اظهار هذه الحقائق وتأكيد مضامينها المتحددة .

أطفال اليوم رجال الغد

للأستاذ/ حامد محمد عبد الكريم

قسم العلوم بالادارة العامة للوسائل التعليمية

ينشأ الطفل وسط أسرته متعوداً عاداتها متخلقا بأخلاقها فإذا كان كبار الأسرة قدوة حسنة لصغارها نشأ الصغار نشأة كريمة وشبوا على أدب الأخلاق ومحاسن السلوك .

وينشأ ناشئ الفتيان منا . . على ما كان عوده أبوه ومن هنا كان لزاما على الآباء والأمهات أن يتحلوا بالفعال الكريمة والسجايا الحميدة حتى تنعكس هذه السمات على هؤلاء الصغار ويألفوا التعامل بها ؛ ومن ثم كانت الأسرة هي المنبع الأول في تكوين المجتمع . حيث يتربى الطفل أول ما يتربى في رحابها وينشأ في كنفها والطفل بعد أن يتزعزع ويشب عن الطوق ينتقل الى المدرسة باعتبارها المجال الثاني بعد مجال الأسرة ليكون في رعاية أساتذته ومعلميه ويحتك بزملاء له قد تختلف مشاربهم وتباين نزعاتهم وميولهم .

ومن هنا يأتي دور المدرسة الفعال وواجب المعلمين الرئيسى في التربية والتثقيف والاعداد الصالح فالمعلم اذا صلح واذا أعطى واجبه حقه من الأداء كان خليقا أن يخرج للوطن أجيالا مفيدة يعتد بها في بناء مجتمعهم ورفع شأن أمتهم . واذا قامت العلاقة الطيبة بين التلميذ وأستاذه مع تبادل الاحترام والتقدير وحسن التفاهم . كان من نتيجة ذلك أن يتحقق التعاون والتكامل والوصول الى الأهداف المرجوة .

والمعلم الناجح هو الذى يمنح تلميذه حرية منظمة ليقوى شخصيته وليدعم رأيه فيساعده ذلك فى الاستقلال بالرأى والمشاركة فيه وابداء وجهة نظره بشجاعة نفسية وإرادة قوية . كما يولد فيه بالتالى الاعتماد على النفس وحمل المسئولية والبعد عن السلبية والالتكالية وضعف الشخصية .

لهذا وجب على المدرسة وعلى الأسرة أن يوثقا الصلة بينهما وأن يشتركا معا فى صنع هؤلاء الأطفال ويبحث مشكلاتهم عن طريق الزيارات المتبادلة واللقاءات المستمرة فى المناسبات التى تتكرر تباعا حتى ينشأ الأبناء نشأة صالحة أساسها الوضوح الفكرى والدراسة المشتركة ومعالجة ما قد يحدث من أخطاء . ان مجتمعنا فى ميسر الحاجة الى أن يعتمد فى اعداد أبنائه على مكارم الأخلاق والقيم الروحية الدينية فديننا الحنيف هو المصدر

السخى للمكارم والفضائل ومحال أن ينشأ الشباب على أصالة وجدية .
الا اذا كان مزودا بأخلاقيات الدين وتوجيهاته الكريمة التى تنقى الروح
وتصفى الوجدان وترقق المشاعر وتعصمه من الزلل وتحمله على الامتثال
لأوامر الله واجتناب نواهيه ومعاصيه .

ان مسئولية خلق الأجيال الصاعدة واعدادها لمواجهة التزامتها مسئولية
دقيقة ، لأن هذه الأجيال هى مناط الحاضر وأمل المستقبل ومنها تتكون
عناصره وقياداته الوطنية التى تواجه كل اعتداء وتقمع كل تدخل ينال من
كرامة البلاد وهيبته ولهذا ينبغى لنا أن نعننى بتربية الأطفال منذ الصغر
ونتعهدهم صبية وشبابا بالمثل الرفيعة والقيم الأصيلة ليكونوا رجالا عاملين
فى المستقبل يمكن الاعتماد عليهم حين يدعوهم داعى الواجب والوطن وواجب
النضال الى بذل التضحيات من أجل كرامة أمتهم وعزة وطنهم ومستقبل
بلدهم وبما يعود عليهم وعلى دينهم ودنياهم بالخير والرخاء والمجد
والاسعاد .

رسائل جامعية في التربية

اعداد : الأستاذ عبد الرازقي إبراهيم محمد
كلية التربية - جامعة عين شمس

قدمت كلية التربية الفنية بجامعة حلوان ، مجموعة من الرسائل العلمية (ماجستير ودكتوراه) هدية للرابطة ، ونجد لزاما علينا أن نعرض هذه البحوث العلمية ، على قرائنا الأعزاء من الخريجين ، لعلنا نقدم بذلك خدمة علمية تتيح لهم فرصة الاطلاع على ما يدور في مؤسساتنا التربوية العلمية من نشاطات أكاديمية ، وتحقيقا للتواصل بين العاملين في الميدان التربوي التعليمي والباحثين الأكاديميين .

والرسالة التي نعرضها في هذا العدد موضوعها « متاحف الفن ودورها في التربية الفنية بالمرحلة الثانوية » تقدم بها « لمعهد التربية الفنية » وقتئذ ، كلية التربية الفنية الآن ، الأستاذ « محسن محمد الخضراوي » لنيل درجة الماجستير ، وأشرف عليها الأستاذ مصطفى رفيق الأرناؤوطي ، وناقشتها لجنة مكونة من « الأستاذ المشرف » أستاذ ورئيس قسم التصوير بالكلية ، وعضوية الأستاذ : محمود النبوي الشال ودكتور محمد طه حسين وذلك في عام ١٩٧٤ من الميلاد .

وقد قسم الباحث رسالته الى أربعة ابواب ، وخصص بابا بعد ذلك للمراجع العربية والمراجع الأجنبية وأهم المصطلحات ونبذة عن البحث وملخص للرسالة باللغتين العربية والانجليزية . كل ذلك استغرق ٢٣٩ صفحة .

وفيما يلي عرض مركز للأبواب الرئيسية :

● بدأت الرسالة بمقدمة ضمنها الباحث ، مشكلة البحث وخلفيته ، وحدوده ، وضرورته ، وفروضة ، فمنهج البحث .

● وإذا ما وصلنا الى الباب الأول ، نجده قد اتخذ العنوان « نظرة تاريخية على بعض الجوانب التنظيمية المتحفية » وقسمه الباحث الى فصلين :

الأول : ويشتمل على تعريف لكلمة « متحف » ثم يعقبه بعد ذلك عرض لبعض متاحف الفن الأجنبية ، بريطانية وأمريكية وفرنسية ، وألمانية ، وإيطالية ، وسوفيتية ، ثم متاحف دول أخرى ، كمتحف « البرادو » بأسبانيا ، ومتحف مدينة فينا للفنون الجميلة ، ومتحف الفنون الجميلة ببودابست ، كما يتناول فيه المعارض الدورية كنوع من النشاط المتحفى ، والمتحف كمركز دراسة وبحث . ثم يتعرض الباحث لبعض المتاحف العربية فتشمل المتاحف المصرية : « المتحف المصري ، متحف الفن الاسلامي ، والمتحف القبطي ، ومتحف الفن الحديث وأخيرا متحف الجزيرة .

وأما المتاحف العربية الأخرى فتتضمن : « المتحف الوطني بدمشق ، متحف العراق ، المتحف الوطني ببيروت ، ومتحف الآثار بالخرطوم ، ومتحف الآثار بالأردن » .

ويأتى الفصل الثانى متناولا الجوانب التنظيمية المتحفية ،
والجوانب الفنية ، والمخاطر التى تتعرض لها المتاحف والوقاية
منها .

ويخصص الباحث بعد ذلك الباب الثانى للناحية المعمارية
وأسلوب العرض فى بعض متاحف الفن فى العالم : ويقسمه الى
فصلين :

الأول ، ويتعرض فيه للجانب المعماري لبعض متاحف الفن الأجنبية ،
ومواصفات المتحف الحديث . والثانى ، ويفرده لبعض الجوانب المعمارية
وأسلوب العرض فى متاحف الفن فى مصر . فيقدم لنا أولا : بعض المتاحف
الأثرية وثانيا بعض المتاحف الفنية .

والباب الثالث من الرسالة « المتحف كمركز تربوى » يشتمل على
فصلين ، الأول يبين الباحث فيه دور المتحف فى خدمة التربية الجمالية
بعمامة ، والتربية الفنية بخاصة « وكيفية تقديم الأعمال الفنية المتحفية ،
والفصل الثانى يتمركز حول متحف الطفل والمتحف كمركز تربوى للطفل » .

ويجىء الباب الرابع بعنوان « الحركة المتحفية فى مصر وامكانية
الافادة منها فى حقل التربية الفنية » . وينقسم الى ثلاثة الفصول :

الأول : ويتضمن مقدمة عن التربية بعمامة ، وهل تحل التربية على هذا
النحو أزمة الحضارة ؟ ، ويتعرض بعد ذلك للحديث فى تحليل العمل الفنى
المتحفى والفن كحلقة صلة بين التربية والتذوق .

والثانى : ويتخذ من « الافادة من المتحف فى تنمية الذوق والابداع
الفنى لدى تلاميذ المدارس وفى المرحلة الثانوية بخاصة » محورا تتفرع منه
عناوين تنتهى « بالمتحف المدرسى ، والمتحف وتلميذ المرحلة الثانوية . ثم
يتناول منهج التربية الفنية لمرحلة التعليم الثانوى العام من حيث اهدافه
ومستويات التربية الفنية ، ومتحف الفن وصلته بمناهج التربية الفنية بالتعليم
الثانوى ، ثم توجيهات عامة لمدرسى التربية الفنية فى مرحلة التعليم
الثانوى » .

والثالث يخصصه الباحث لما توصل اليه من توصيات للنهوض بالعمل
المتخصص ودوره للنهوض بالعمل الفنى ووسائل ربط متحف الفن بمناهج
التربية الفنية بالمرحلة الثانوية ، ثم توجيهات فى تدريس التربية الفنية
بالتعليم الفنى » .

وفى نهاية البحث يخصص الباحث بابا للأشكال والرسوم ، والمراجع
بنوعها العربى والأجنبى وأهم المصطلحات وملخص للرسالة باللغتين
العربية والانجليزية .

المنهج المستخدم فى البحث :

استخدم الباحث المنهج التاريخى فى الجوانب التاريخية من الموضوع ،
والمنهج الوصفى التحليلى النقدى فى دراسة لبعض أساليب العرض المتحفى
المتطور ، وفى عرضه للجوانب والخدمات المتحفية الأخرى كالمكتبة ،
والصيانة ، والترميم والتخزين والنقل .

والرسالة جديرة بالقراءة وتوصياتها حقيقة بالتأمل للاستفادة منها في ميدان تدريس التربية الفنية وتنمية الذوق الجمالي لدى الطلاب ...

● **التعليم المهني في الأردن واعداده اللغوي للقوى العاملة :**
رسالة ماجستير ، ٢١٦ صفحة ، أبريل ١٩٧١
عبدالله زاهي الرشيدان .

- المشرف : الأستاذ الدكتور محمد الهادي عفيفي .
- **ميدان البحث : اقتصاديات التعليم .**
- **منهج البحث :**

استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي بغرض دراسة الاوضاع الاقتصادية - الاجتماعية الراهنة ، والتعليم المهني بأنواعه الثلاثة : الزراعي ، والصناعي ، والتجاري . وبيان تركيب القوى العاملة التي تخرج منه ، ثم التنبؤ بالحاجات البشرية المطلوبة مستقبلا ، ومدى استجابة التعليم المهني لهذه الحاجات .

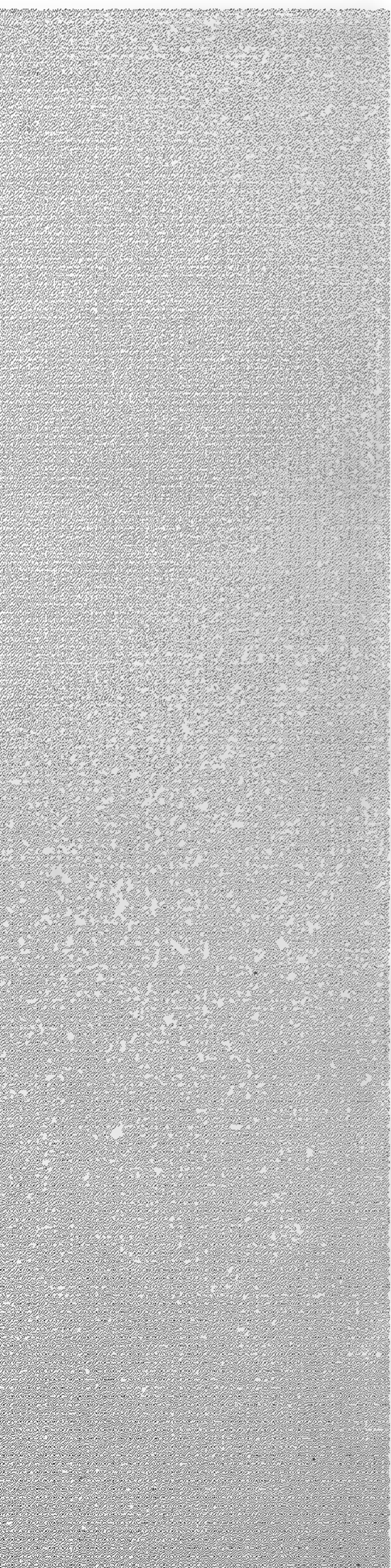
● **مشكلة البحث :**

أن هناك عجزا في القوى العاملة من المستويات الفنية الوسطى في قطاعات الزراعة والصناعة والتجارة ، وهذا يرجع الى قصور التعليم الثانوي المهني بأنواعه الثلاثة ، الزراعي والصناعي والتجاري ، مما يتطلب اتخاذ الاجراءات والحلول المناسبة للتوسع في التعليم الثانوي المهني والتغلب على ما يعترضه من مشكلات كثيرة أهمها : ارتفاع تكاليفه وبخاصة التعليم الصناعي ، وقلة الاقبال عليه ، وعدم الاهتمام بمصير الخريجين منه .

أهم النتائج التي توصل اليها الباحث :

- ١ - أن نسبة كبيرة من الطلاب الأردنيين تلتحق بالتعليم الأكاديمي ، وتترك التعليم الفني مما تسبب عنه عدم الوفاء باحتياجات خطة التنمية من القوى البشرية المؤهلة .
- ٢ - زيادة الاقبال على التعليم الفني دون ضغط أو إكراه بل اتخاذ بعض الإجراءات من أهمها :
 - تفهم رجال التربية والحكومة لدور التعليم المهني وأهميته في الوقت الحاضر .
 - تقديم الحوافز المادية لخريجي التعليم المهني ووضعهم في المكان اللائق بهم .
 - تحويل المدارس المهنية الى مدارس انتاجية .
 - فتح المجال أمام خريجي التعليم المهني لمواصلة دراستهم العالية .
- ٣ - ضرورة تطوير التعليم المهني في الاردن من الناحيتين الكمية والكيفية .

صمم الغلاف
أحمد عبد الحفيظ



صحيفة الترس

العدد الثاني

أبريل ١٩٧٧

السنة التاسعة والعشرون

ملا من
١٢٢٢



١٢٢٢
١٢٢٢



تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٢ ميدان التحرير بالقاهرة - ت: ٩٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الإدارة : محمود النبوى الشال)

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

هيئة التحرير

الأستاذة الدكتورة رمزية الغريب الأستاذة زينب محرز
الأستاذ الدكتور سعد دياب الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم
الأستاذ الدكتور سيد خير الله الأستاذ الدكتور محمد الهادي عفيفي
الأستاذ الدكتور حسين الفقى الأستاذ محمود النبوى الشال

سكرتير التحرير

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

مديرا الصحيفة

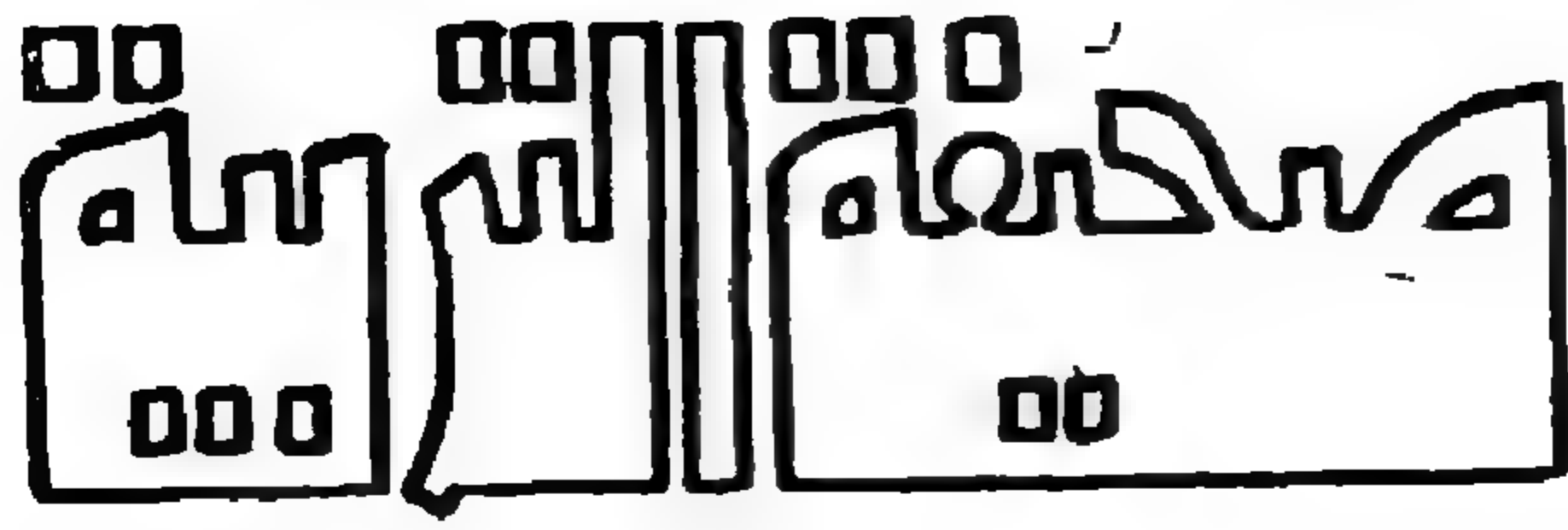
سكرتير التحرير المساعد

الأستاذ عبد الرازقى ابراهيم محمد الأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم
الأستاذ الدكتور محمود مصطفى نمبر

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .	* الاشتراك السنوى : ١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة .
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	* ٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .	* ٦٠ قرشا للطلبة .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .	* ١٢٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر من فبراير - ابريل - يونيو - أكتوبر



السنة التاسعة والعشرون أبريل ١٩٧٧ العدد الثاني

ص	لأستاذ الدكتور	● مدة العام الدراسي
٥	يوسف صلاح الدين قطب	● أبعاد المخطط التعليمي
	لأستاذ	● الاسرائيلي على الطالب العربي
٨	محمود النبوي الشال	● في الارض المحتلة ودور مصر في مواجهته
	لأستاذ الدكتور	● التعليم والانتاج القومي
٢١	ابراهيم عصمت مطاوع	● لماذا نصر على اعطاء المعلم علما
	لأستاذ الدكتور	● أقل من زملائه
٢٧	ابراهيم محمد الشافعي	● فلسفة التربية ومكانها من الفكر
	للدكتور	● الفلسفي المعاصر
٣١	سيد ابراهيم الجيار	● نظرة مستقبلية الى التعليم
	لأستاذ الدكتور	● الابتدائي والالزامي في مصر
٣٨	صلاح الدين جوهر	● أضواء على قضية جوهر الفن
	لأستاذ الدكتور	● الاسلامي
٤٤	عبد الغنى النبوي الشال	● أثر اتجاهات الوالدين على
	للدكتور	● توافق الأبناء في واحة سيوة
٤٩	محمد سيد صبحي	● ساطع الحصري (ابو خلدون)
	للدكتور	● والدراسات التربوية المقارنة
٥٧	نبيل أحمد عامر صبيح	● من مشكلات تعلم اللغة العربية
	للدكتور	● تعليم اللغة الفرنسية في
٦٧	فتحى على ابراهيم يونس	● الجامعات (الاسس النظرية
	للدكتورة	● والتجريبية)
٧٤	عائشة بسيوني	● تلوث البيئة وكيفية معالجته في
	للدكتور	● مناهج العلوم (١) تلوث الهواء
٨٦	صابر الدمرداش ابراهيم	● المضمون الاجتماعي والسيكولوجي
	للدكتورة	● والتربوي للعب عند الاطفال
٩٣	هدى محمد قناوى	● الفن التجريدى
	لأستاذ	● رسائل جامعية في التربية
١٠١	ناصر عبد السيد ابراهيم	● التقرير السنوى لمجلس الرابطة
	اعداد الاستاذ	
١١٣	عبد الراضى ابراهيم محمد	
١١٧		

مدة العام الدراسي

للأستاذ الدكتور/ يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

أصدرت وزارة التربية والتعليم فى شهر مارس ١٩٧٧ عددا من القرارات الحازمة التى استهدفت بها استمرار انتظام الدراسة فى جميع المدارس حتى نهاية العام الدراسى . ومن هذه القرارات ما يتعلق بمحاسبة الطلاب على الايام التى يتغيبون فيها عن مدارسهم ومنها ما يتعلق أيضا بمحاسبة المعلمين وإدارة المدرسة حسابا دقيقا على انتظام العمل فى المدارس خلال الفترة الباقية من العام الدراسى .

وكان السيد وزير التربية والتعليم قد لاحظ فى بعض جولاته ان الدراسة فى عدد من المدارس أو على الاصح بعض الفصول فى عدد من المدارس قد بدأت فى التخلخل أو عدم الانتظام منذ الأسبوع الأول من شهر مارس بحجة أن المعلمين قد أنجزوا تدريس المنهج المقرر أو أن الطلاب يفضلون البقاء فى منازلهم للاستذكار ومراجعة الدروس استعدادا لامتحانات أو غير ذلك من الأسباب والأعذار .

ولا شك فى أن هذه الظاهرة التى أخذت فى التزايد فى السنوات الأخيرة تستحق من جميع رجال التعليم وقفة حازمة وعلاجا جذريا حرصا على مستوى التعليم ومستقبله ومنعاه لما قد يترتب على هذا التهاون والتسيب المدرسى من آثار ضارة على الطلاب . ولا شك فى أن كل مسئول فى وزارة التربية من أحدث معلم فيها الى قمة الجهاز الإدارى والتنفيذى يحرص كما يحرص الرأى العام المستنير فى هذه الأمة على الاستفادة من العام الدراسى الى أقصى درجة ممكنة لتحقيق أرفع مستوى تعليمى وتربوى للطلاب .

وفى دراسة أجريت فى عام ١٩٧٦ فى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا حول مدة العام الدراسى أوضحت الحقائق الآتية .

١ - أن العام الدراسى فيما قبل الخمسينات من هذا القرن كان يبدأ فى أوائل شهر سبتمبر وينتهى فى منتصف شهر يونيه وذلك عملا بقوانين التعليم فى ذلك الوقت . هذا فضلا عن أن اليوم المدرسى كان حينذاك يوما كاملا يبدأ فى الساعة الثامنة صباحا وينتهى فى حوالى الساعة الرابعة مساء ، ويتخلله فترات كافية لكى يمارس فيها الطلاب أنواعا مختلفة من النشاط الرياضى أو العلمى أو الثقافى أو الاجتماعى أو الفنى أو غير ذلك من النشاطات المدرسية التى تتفق وميول الطلاب وتشبع هواياتهم وتكمل ثقافتهم وتنمى شخصياتهم . بل ان الكثيرين من طلاب المدرسة كانوا يستمرن بعد انتهاء الدراسة فى ممارسة هذه الألوان المختلفة من النشاطات المدرسية فى داخل المدرسة وتحت اشراف أساتذتهم .

٢ - اقتضى التوسع فى التعليم منذ أوائل الستينات الى الالتجاء الى نظام الفترتين فى عدد كبير من المدارس بسبب عدم كفاية الأبنية المدرسية وقصور المنشآت والامكانيات الأخرى . وقد أدى ذلك الى انقاص مدة اليوم المدرسى الى أربع ساعات تقريبا فى بعض المدارس بعد أن كانت تصل هذه المدة الى ثماني ساعات وأهمل النشاط المدرسى الموجه والمكمل لمناهج الدراسة . وقد ازدادت الحالة سوءا فى أعقاب عام ١٩٦٧ بسبب حالة الحرب وتوقف حركة بناء المدارس مع تزايد عدد الطلاب فى المدارس بصورة مستمرة .

٣ - بدأت الدراسة فى العام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ فى جميع المدارس تقريبا يوم ١١ اكتوبر ١٩٧٥ وانتهت فى ٢٧ أبريل ١٩٧٦ فى المدارس الابتدائية وفى يوم ٥ مايو ١٩٧٦ فى المراحل الأخرى . أى أن مدة العام الدراسى للمدارس الابتدائية ٢١٣ يوما وللمراحل الأخرى ٢٢١ يوما . وقد حسبت أيام العمل الفعلية على أساس استبعاد الاجازات وأيام الجمع فكانت النتيجة ١٥٥ يوما للابتدائى و ١٦٣ يوما للمراحل الأخرى ، أى أن أيام الدراسة الفعلية هى حوالى ٤٤٪ من أيام العام الكامل (٣٦٥) . ويعنى ذلك أن الطلاب يقضون أكثر من نصف العام خارج المدارس .

هذه أيها القارئ العزيز بعض نتائج الدراسة المشار إليها حول مدة العام الدراسي عندنا ، ومنها يتضح لنا ضخامة الفقد في الوقت الذي كان يمكن أن يستفاد به في داخل المدارس . بل إن هذا الفقد تتضاعف نسبته إذا تذكرنا أن اليوم المدرسي قد إنقضت مدته إلى نصف ما كانت عليه في الماضي وهي أيضاً قل بكثير من مدة اليوم المدرسي في بلدان العالم المتقدم .

وهل من المعقول أن نشكو من نقص الأبنية المدرسية والمرافق التعليمية وأن نشكو من ازدحام المدارس بالطلاب ازدحاماً أدى إلى الغاء الكثير من أوجه النشاط المدرسي الهادف ونشكو كذلك من نقص عدد المعلمين في أغلب التخصصات ، هل من المعقول أن نشكو من كل ذلك وغير ذلك ثم نكشف أن المدارس والمعلمين والمرافق التعليمية لا تستغل إلا نصف عدد أيام العام الكامل ، هذا إذا أحسن استخدامها ، إذ إن ما كشفت عنه جولات السيد وزير التعليم أخيراً كما سبق أن ذكرنا قد دلت على أن بعض المدارس تنهى الدراسة فيها في أول شهر مارس مختصرة مدة العام الدراسي شهرين آخرين فتصبح هذه المدة أقل من أربعة شهور فقط !!

لهذا كله نحن نرحب بالأجراءات الحازمة التي اتخذتها وزارة التربية والتعليم مؤخراً . ونرجو أن تؤدي هذه الإجراءات إلى التزام جميع مدارس التعليم العام والفنى بفترة محددة للعام الدراسي لا تقل عن ٣٨ اسبوعاً من الدراسة الفعلية الجادة التي لا تشمل فترات الاجازات والأعياد ولعل ذلك يستدعى أيضاً وجوب التفكير في التبكير ببدء العام الدراسي بحيث لا يتأخر بأي حال ومهما تكن المبررات عن منتصف شهر سبتمبر لجميع المدارس والجامعات أيضاً ، وهذا هو ما يتبع في أغلب دول العالم المتقدم منها والنامي .

إن الأمر لا يتعلق بمستوى التعليم وجديته ومستقبله فحسب ، بل يتعلق أيضاً بمستقبل هذه الأمة .

أبعاد المخطط التعليمي الإسرائيلي على الطالب العربي في الأرض العربية المحتلة ودور مصر في مواجهته

للأستاذ محمود النبوى الشال

وكيل وزارة التربية والتعليم

لعبت مصر دورا تاريخيا مجيدا (١) لا سبيل الى انكاره فى بناء الحضارة الانسانية وكان لها القدح المعلى فى ارساء القيم الاصيلة ودعم المبادئ الأخلاقية والمثل الرائدة التى ساعدت فى تطوير الحياة وكفالة النظم وتحقيق أروع النتائج وأعظم الانتصارات وأفضل الاستثمارات فى شتى ميادين المجتمع المحلى والمجتمع الانسانى .

وظلت على مر العصور تضطلع بمسئولية الفضال والكفاح الوطنى ومواجهة ألوان الاستعمار على اختلاف صورته وتباين خططه كرسالة فرضها عليها تاريخها الحضارى وقدرها المصيرى من أجل التحرير والتخلص من هذا الاستعمار البغيض وآثاره السيئة . ومن أجل خدمة القضايا العربية الملحة العادلة وتنظيم الجهود المكثفة ، وتأييد النضال الفلسطينى المقدس ضد اسرائيل ربيبة هذا الاستعمار وصنيعته التى ابتلى بها الله تعالى الانسانية بعامة والعالم العربى بخاصة فكانت كما كانت من قبل قرينة الشيطان فى اغواء الناس واضلالهم وأفسادهم واغتصاب حقوقهم .

واذا كان التعليم هو الأداة التى يتوقف عليها تثقيف نابتة الأمة وبناء الأجيال الصاعدة على نمط من الأنماط فان اسرائيل تخطط الآن منهجا خاصا وسياسة محكمة للطلاب العرب فى الأرض المحتلة للحيلولة بينهم وبين الحقائق الاصيلة وعدم التمسك بالقيم الأخلاقية . وذلك لخدمة مخططاتها الماكرة وأساليبها المتناقضة فى الجوانب السياسية والتاريخية والاقتصادية والاجتماعية والعسكرية والتعليمية سعيا الى القضاء على التضامن العربى وعلى القومية العربية فى فلسطين وفى كل بقعة من بقاع الأراضى العربية وفى سبيل هذه الغاية أعدت لنفسها خططا وأهدافا محددة تقوم على ما يلى :-

ما تخططه التربية الصهيونية للطالب العربى :

١ - أن يخرج من المدرسة ذا شخصية ضائعة مهتزة مفتتة منقسمة على نفسها ، فلا هو بالمقبول فى المجتمع الاسرائيلى على قدم المساواة مع الصهاينة ، ولا هو بالمسموح له بالتمسك بائتمائه العربى بما فيه من ايجابيات تستحق الاعتزاز بها .

٢ - أن يغادر مدرسته وقد كفر بعروبه وقيمته الروحية والثقافية ، ففى التاريخ يدرس أمة يسودها التفكك ويكتنفها النزاع وتنوشها الخصومات ، حكاهم طفاة ، دينهم دين قتال كما أنه مأخوذ من الأديان السابقة .

٣ - أن يسلم دون نقاش بما صار اليه الأمر فى اسرائيل لأنه زود بقدر تافه مشوه من تاريخ النكبة التى ألت ببنى قومه فلا يفكر يوما فى استرداد الأرض المغتصبة وعودة العرب المشردين اليها .

٤ - شعوره بتفوق اليهود على العرب فى كافة المجالات ، ولا معدى له من التعاون معهم كتابع وليس كند كما تتشدد وسائل الاعلام ونظم التعليم الاسرائيلية . يساعد فى ذلك حرمان العرب من الثقافة العلمية والتكنولوجية فى المدارس العادية وبخاصة فى مرحلة التعليم الجامعى ، اذ لا يكاد يوجد عربى فى الجامعات الاسرائيلية يدرس المواد العلمية والتكنولوجية . والقلة الضئيلة من العرب فى هذه الجامعات تدرس المواد الأدبية والعلوم الانسانية والاجتماعية دون غيرها .

٥ - أن يخرج الطالب العربى بعد اتمامه لدراسته فريسه للعنصرية والطائفية فان كان مسلما كره النصارى وان كاي درزيا نفر من العرب وهو منهم وهم منه . وان كان أرثوذكسيا مقت الكاثوليك ، وان كان سنيا نظرا الى العلوين الشيعة بعين العداء وهكذا . بينما تحاول اسرائيل فى المجتمع اليهودى بذل جهود كبيرة فى سبيل توحيد الشتات الذى يحتشد فيها بأعداد متزايدة من يهود العالم وهم المتخلفون لونا وعنصرا وتاريخا وثقافة وتقاليد ، وذلك برغم

ما تمارسه عمليا من تفرقة بين اليهود الشرقيين والغربيين في
مختلف مجالات الحياة .

والواضح باختصار أن اسرائيل تريد أن تجعل من الأقلية العربية
فيها - وهي المترابطة الموحدة تاريخا ولغة وعنصرا - تريد أن تجعل منها
عدة أمم بينما تريد أن تصهر اليهود وهم الأمم المختلفة في كل شيء
لتحولهم الى أمة واحدة .

وان كالأنت ثمار سياسة اسرائيل التعليمية هذه لم تأت أكلها حتى
الآن كما تروم اسرائيل ، فذلك بسبب ما يبدية العرب من مقاومة وصلابة
قنم عن أصالة وتمسك بالقيم والأرض والوطن متحملين كل تضحية
وحرمان .

أهداف اسرائيل التعليمية بالنسبة للطلاب العرب :

١ - غرس التأخر في نفوس الطلاب العرب خلافا لما تهدف اليه
المدرسة من تربية التقدم بمعناه الواسع الشامل في مختلف ميادينها العلمية
والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية .

● فالمدرسة قد تربي للتقدم والانطلاق وهذه رسالتها الحقيقية ،
ولكنها قد تكون أحيانا قلعة للرجعية وحصنا للتخلف اذا فقدت مقوماتها ،
وهذا هو الحادث فعلا في الأراضي العربية المحتلة ، فهي بصورتها الأولى
مع الطلاب الاسرائيليين لتمكنهم من أن يحيا حياتهم الحاضرة ويستمتعون
بها مع اعدادهم للمستقبل من خلال حياتهم الحاضرة بتقديم الامكانيات
الكاملة . وبصورتها الثانية بالنسبة للطلاب العرب ، وذلك باحداث قطع
بين الماضي والحاضر والمستقبل مما يترك في نفس المتعلم فجوة عميقة
مضرة وصورة سيئة من التخلف ليس من العدل المخاطرة بايجادها ، وهي
تفرقة مرفوضة مصطنعة وباطلة .

٢ - تشويه المعارف وخفض مستوى المهارات التي لا يستغنى الفرد
المتكامل والمواطن الصالح عنها لمواجهة محيطه ، وما في هذا المحيط من
عوامل ودوافع .

● قيل دوما : ان التربية هي الحياة نفسها عن طريق اعداد الفرد من

خلال مواقفها وتفاعلاتها ومعطياتها ومجالاتها ، وتحضيره بدوره لحياته المستقبلية وما قد تتطلبه تلك الحياة من معارف جمة ومهارات فنية عملية لا غنى عنها لتعميق القدرة الفكرية والحضارية ، ورفع مستوى التنمية والخبرة الوظيفية وتعميق الأداء العملى اليدوى فى شتى صورته .

وقد دأبت اسرائيل على انتهاج أساليب التضليل وتشويه الحقائق أمام الطالب العربى واخفاء الأفكار والمعلومات اللازمة التى ينبغى أن تقدم اليه وتغليقها بثوب بحجب الرؤية فى التعرف على أسرارها وعلامتها الحقيقية حتى يفقد القدرة على مواجهة كافة الاحتمالات التى تقع فى محيطه .

٣ - عدم ربط مستقبل الطالب العربى ومصيره بمستقبل أمته ومصيرها . واضرام نيران الفتن والخصومات بين أنداده وأقرانه العرب .

● ن الذى لا يرتبط مستقبله بمستقبل أمته ومصيره بمصيرها يفقد الاحساس بوجوده ورؤية الحياة على حقيقتها . فى ضوء هذا المعنى لم تدخر السلطات الاسرائيلية وسعا فى التوصل الى وضع الطالب العربى فى حالة من العزلة التى تبعده عن تحديد غاياته وصنع أهدافه المرتبطة بمصيره والتفكير فى مستقبل أمته حتى يحال بينه وبين القدرة على رسم الطرق الموصلة الجيدة الى تحقيق هذه الغايات وتحديد الوسائل التى تقضى الى بلورة هذه المفاهيم والمبادئ الأساسية بشىء كثير من الدقة والحذر .

٤ - الخيلولة دون معرفة الطالب العربى لغايته حتى يعجز بالتالى عن تحديد طريقة وتعيين الوسائل التى تحقق هدفه .

● ان الذى لا يعرف غايته يعجز عن طريقه ، وهنا ملاحظة هامة لابد من ابرازها ، الا وان الأهداف والغايات تكون عامة وخاصة ، كما تكون قريبة وبعيدة ، وأظننى بحاجة الى التمييز بين أنواع هذه الأهداف والغايات فهى واضحة بينه ، ولا يكفى بحال من الأحوال أن نحدد هذا الهدف ثم نقف عنده نتأمله أو ندعو اليه ، بل لابد لنا من أن ننظر فى كل

منحى من مناحى حياتنا ونحدد مطالبنا ونرسم طريقنا بالنسبة لله وتقدير خطواتنا للتقدم به ، وتيسير أسبابه وإيصاله الى ما نحب له وتحديد دروبه نقدم على التضحيات من أجله .

إذا كانت هذه هي الحقيقة فإن إسرائيل قد وضعتها فى تخطيطها لتحول دائما دون معرفة الطالب العربى لغايته ودون ادراكه لطريقة .

٤ - حجب حقيقة الواقع العربى وعدم التعرف على جوهره أو الكشف عن امكانه والاقدام على بذل المزيد من التضحيات والعمل فى سبيله .

● ان حقيقة الواقع العربى أنها أمة أثبتت قدرتها على التطور وأمنت بالعمل سبيلا لهذا التطور ، وبالمثل العليا ضرورة لازمة للتقدم وباحترام الانسان العربى وهو أئمن رأس مال ، وبالأمة العربية جمعاء موحدة القيم والآمال متضامنة لخدمة أهداف التنمية الشاملة ، ومد جسور التعاون الاقتصادى والسياسى والتربوى والثقافى والتكنولوجى فيما بينها ، والكفاح من أجل التحرير وخلق حياة أفضل للشعوب العربية فى جميع مواقعها لدعم روابط الأخوة بينها وتكريس الجهد فى التعبير عن مرحلة جديدة من التلاحم والتضافر ومحاولة الكشف عن شتى الامكانيات التى توضع فى خدمة المجتمع على الصعيد العربى كله .

وان إسرائيل لتدرك مدى الخطورة البالغة التى تتعرض لها اذا تأصلت هذه التعاليم فى عقول الشباب العربى ، ومن هنا فانها تحذر دائما من اتاحة الفرص لوضوح الرؤية أمام الطلاب العرب فى الارض المحتلة والعمل على تشويه هذه الصورة ومسح واقعيتها .

٦ - اماته الايمان بالحرية الشخصية التى هى النبض الطبيعى والدراسة الأساسية لكل تقدم وارتقاء ، مع خلق دواعى عدم الثقة بالنفس وعدم تأمينها لدى الطلاب فى يومهم وفى غدهم ، والى قرون طويلة من الزمان .

● إذا كانت الحرية هى الجو الطبيعى والمناخ الصالح لكل تقدم فإن الايمان بها كالايمان بالهواء والنور للحياة ، ذلك بأنه دون نور وهواء

لا تتم حياة ، وكذلك الحرية لا يتم ازدهارها ، ولا تتحقق آمال الا بها .
والحرية فوق ذلك حق للانسان وواجب عليه أن يكافح من أجل بلوغها
باعتبارها سبيله الأول الى تحقيق هدفه ، ومنزلتها منزلة الروح للجسد ،
وبدونها لا يكون ثمة تقدم ولو تسامت الأحلام وتعالى الآمال .

واسرائيل على وعى تام بمدى تأثير الحرية فى الطلاب العرب ومدى
الخطورة التى تقترب عليها ، ومن ثم فهى تعارض ممارستها أو منحها
لعربى كائن من كان فتعتمد الى عدم تثبيت أركانها ، ولا تدع مجالاً للترويج
لها أو بثها وتيسير الأخذ بأساليبها حتى يكون لها السلطان المطلق
والسيطرة التامة والاستجابة فقط لمصالحها الذاتية عن طريق القهر
والاستغلال .

والحرية فى اسرائيل عملة ذات وجهين : وجه مثالى للمواطن
الاسرائيلى وحده ، ووجه دكتاتورى مستبد للمواطن غير الاسرائيلى
فالأقلية العربية المسلمة والمسيحية فى هذه الدولة - وهى تمثل من سكانها
١١٪ لا تتمتع بأية حقوق سياسة ولا حرية شخصية ، بل تحرم من كافة
حقوق الانسان .

٧ - تزييف قيم الحق والخير والعدل وغيرها من المثل العليا التى
هى جوهر كل تقدم وبدونها يصبح التقدم استعماراً يقوم على الشر والاذى
والتخريب والضرر .

● الايمان بقيم الحق والخير والعدل وغيرها من المثل والمبادئ
الأخلاقية كضرورة لازمة للحياة ، وأساس حتمى وجوهر لكل نهضة وتنظيم
شامل لكل مجتمع والسير فى موكب الانسانية نحو الأفضل .

والخلاصة فان التربية العربية لا تستطيع اىصال العرب الى درجات
أعلى من التقدم الا اذا تفهموا هذه المبادئ تفهما عميقا ، وعمقتها فى
نفوس المتربين وربتهم عليها وهيات الوسائل والطرق لتحقيقها .

وليس بمستغرب على جماعة اسرائيل التى شعارها الرسمى كما
جاء فى التلمود (شريعة اسرائيل) « الشفقة على غير اليهودى محرمة »
واذا رايته واجعا فى نهر أو مهددا بخطر فيحرم عليك أن تنفذه ، ويقال

أيضا : « محرم على اليهودي أن ينجى غير اليهودي ، بل إذا رأى أحدهم يقع في حفرة لزمه أن يسدها عليه بحجر . »

٨ - عدم تقديم العلم الصحيح أو المعرفة الحقة لتعكير صفو الرؤية أمام الطالب واتباع أساليب الدجل والزيف والغدر والحيلة والاحتيال .

● ان التقدم بدون علم صحيح مستحيل ، وكل تقدم لا ينهض على وعى وعلم صحيح ومعرفة حقة ، انما هو تدجيل وتزييف لا ينتج أثره الأمتل . وأحسب أن الهدف الذي تستهدفه أمتنا ويطلب الى المدرسة والتربية بعامة أن تعد له أجيالنا الحاضرة هو التقدم بمعناه الأعمق والذي يعتمد أساسا على العلم الصحيح والمعرفة الواسعة والتطبيق الواعي ، وليس لأمة أن تتقدم اقتصاديا وتتخلف علميا ، كما أنه ليس طبعيا أن تتقدم الأمة اجتماعيا وتتخلف علميا وتكنولوجيا .

إذا فالتقدم الذي نهدف اليه تقدم عام شامل يتناول مناحى الحياة كلها ويشمل ميادينها جميعها ، ويقوم على أساس متماسك من علم نافع وعمل منتج واجتماع وأخلاق واقتصاد وصحة وما الى ذلك من أمور أساسية ، الا أن السلطات الاسرائيلية في الاراضى العربية المحتلة لا تعبأ بهذه الفلسفة مع غير اليهود وترفض الانصياع لأي منطلق يسير في فلك الأمانة العلمية وتطويعها لصالح العرب ، ومن ثم تلتجئ الى ما يسمى التششت النفسى والبلبله الفكرية ، والحد من الانفتاح العقلى السليم من أجل الوصول الى غاياتها .

٩ - تحطيم وحدة الفكر بين الطلاب العرب وغرس النظرة الذاتية المغرضة لها بحيث تصبح ترجمة حية في ضوء ذلك الفكر ووفقا لتعاليمه .

● لقد دأبت اسرئيل دائما على احداث الفرقة والخلاف وتحطيم كل دعوة تهدف الى وحدة الرأى والفكر وهذه لغتها وأساليبها وأخلاقياتها التى لم تتغير وبخاصة كلما ارتفعت الأصوات العربية الحرة معبرة عن التطلعات المشروعة للوحدة الاقليمية التى تقوم اول ما تقوم على الوحدة الفكرية كعامل هام في تنوير الرأى العام وبث الشجاعة فى النفس الانسانية والاستعداد للتضحية . وهى اذ تفعل ذلك بكل الوسائل

الاستعمارية الهمجية ، انما تهدف الى القضاء على هذه الوحدة التى تخشاها والتى تمهد دائما لتكوين جبهة صامدة قوية عزيزة تهدد السلطة الاسرائيلية فى الصميم وتقوض صرح أمنها وأمانها .

ومن ثم فهى تحرص على امانة كل محاولة من المحاولات الداعية الى وحدة الصف العربى وتجسيد وحدة الهدف ورفض الانصياع ولا تتورع فى أى وقت عن التدخل السافر الأحق لعاقتها ، والسعى بشتى السبل الى غرس النظرة المضادة متبعة كل أساليب الالتواء والزيف والاحتيال والخيانة للوصول الى أغراضها ومقاصدها ومحددة لها اطار العمل وأسلوب التفكير الذى يتمشى ومصالحها بحيث تصبح ترجمة حية فى ضوء ذلك الفكر ووفقا للتوجيه الاسرائيلى الذى تبثه وتمليه بمعزل عن هذا المنطلق .

١٠ - تسميم الجو الذى يعايشه الطالب العربى ، واشاعة نغمه اليأس من حوله حتى تغلب على نغمة الرجاء ، وتشكك فى الذى كان أو يكون حتى يفقد أصالته تدريجيا ويتنازل عن صفاته المميزة ويتبنى ما يعرض عليه من صفات وعادات وتقاليد ومعاملات يومية وطرائق وأساليب ذات طبيعة خاصة ولون معين .

● تحرص اسرائيل فى كل حين على خلق الجو الذى يسوده القلق والتناقض وعدم الرضا والاطمئنان بين جماهير الطلاب العرب حتى يلامس شعورهم بالضيق وعدم الاستقرار فى دوامة الحياة من حولهم ، فضلا عن بذر الشك والريب والاحساس الدائم باليأس والانفصام الروحى والنفسى حتى يتولد فى عقولهم دواعى الازعاج والاستسلام لسياسة الأمر الواقع ، واجهاض كل أمل يراود أخيلتهم وأحلامهم ، كما يسعون الى ان يفتنهم بالتشكيك والارتياح وفح فحيح الأفاعى ، ولا هدف لهم من وراء ذلك الا تسميم الجو وتعكيره ، وقتل الرجاء فى النفس الانسانية العربية بغية فقدان الثقة بالنفس وبالأصالة العربية تباعا فى جميع مجالات الحياة .

١١ - الحض على مسابقة الكثير من طرائق الحياة الغربية بدعوى

موافقتها لحياة العصر ونبذ كل ما يرتبط بالواقع العربى الذى ينعتونه بالضعف والتخلف .

● من المعروف عن السياسة الاسرائيلية أنها تركز بكل الوسائل على عدم الارتداد الى صفاتنا وعاداتنا العربية السابقة ، تلك الصفات التى أوصلت أجدادنا الى حيث قادوا أمة الأرض ووضعتهم فى طليعة الشعوب . والسبب واضح فى هذا الاتجاه ، وهو العمل على فقدان الأصالة فى جميع الميادين من حيث النظم والأفكار الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فى اللغة والفلسفة والآدب والفن والتربية وقبل ذلك وبعده فى جميع مجالات الحياة اليومية من مأكى وملبس ومشرب وعادات وتقاليده . الخ .

وهذه السياسية لم تعد تصطلى على عاقل ، اذ كيف يتنازل العربى عن طابعه المميز الأصيل لطابع دخيل وارد عليه يلغى شخصيته ويفنى ذاته .

ان اسرائيل تصرح دائما أن ما يسمى بالحضارة العربية ذو سلطان قوى وطاق لدرجة أنه قادر على اكتساح كل ما يخالفه ويقضى عليه ، وأن أى نشاط عربى يرتبط بالأرض ولا يتسامى الى المرتفعات الضخمة التى بلغت الحضارة الغربية وموافقتها لحياة العصر . وهى تروج لذلك مستهدفة القضاء على القيم والمقومات التى برزت فى تراثنا العربى الخالد . والحق ان أمة لا تحرص على أصالتها ولا تحافظ على مميزاتها وخصائصها ، ولا تعنى بالابقاء على الصالح من زارها وثرواتها والتمسك بعاداتها وتقاليدها أما يصعب عليها أن تبقى وأن تعيش .

وكان حريا باسرائيل لو أنصفت أن تحرص على تثبيت جذور الأصالة العربية والعمل على استعادتها والحفاظ على مظاهرها باعتبارها ثروة حضارية انسانية ، ولكنه الحقد الأسود والعداء الأبدى الذى لا يقف تياره ولا تهدأ ثائرته .

٢ - ان حملة العداء الاسرائيلى ضد العرب وضد كل ما هو عربى يتركز اول ما يتركز على عداء الفكر ثم عداء المنهج فعداء المصالح ،

ويتجسد ذلك فى صور شتى من النفرة والبغض للذين يفسدان فى
الرؤس كل تفكير وكل نظر فى الاصلاح ، فيكون طريق السلم عندهم أن
يسلم وطنهم ويحترق سائر الأوطان .

● من المعلوم أن الأمة العربية على اختلاف مناطقها امة تميزت
بوطن وتاريخ وتراث ضخم وحضارة متألقو أمان مقررة قائمة على
أساس من حاجات ملحة وأهداف مستقبلية . وهى على تعدد مواقعها
وتباين جنسياتها فانها تشترك كلها فى مقومات أساسية وآمال انسانية
تهدف الى حياة أفضل وحرص على التعايش السلمى والرعى والقدرة
على الحركة والمرونة وعدم الجمود والانطلاق بشتى المهارات الفنية
والعلمية بطاقات أبنائها ، وقد اثبتت وجودها بالفعل عبر التاريخ الطويل
ماضيه وحاضره الأمر الذى يقض مضجع الاسرائيليين ويذهب بصوابهم ،
وتجاه هذا الواقع المشهود لا يسع اسرائيل الا أن تشهر عداها فى كل
وجه عربى وما يمت الى العروبة بصلة .

وعداؤها يبدأ بعداء فلسفة وفكر نم بعداء منهج فبعداء مصلحة
وجود وغاية مصير . وكثيرا ما تتراءى المصالح متعاكسة ، وما هى على
خلوص النيات متعاكسة ولكن المتعاكس هو ما فى القلوب من حقد أسود
وبغض متراكم ومن نفرة سببتها النشأة الأولى وعادات الرأس المختلفة
عن التفكير ، وحصيلة الزمان المتراكم الذى يفسد على الرؤوس كل تصور
وحصيلة التراكمات التى تشوه كل تفكير ، وقبل هذا وذاك ما هو ماثور
ومعروف عن الاسرائيليين الذين يرون طريق السلم عندهم أن يسلموا
ويسلم وطن يريدونه لهم بأية وسيلة من وسائل النهب والسلب والاعتصاب
ثم ليحترق ما عداهم بعد ذلك أو ليحيىء الطوفان . تلك هى خطتهم العقيمة
التي هى هدف من أهداف الصهاينة والفجار استهدفوا لأنفسهم وفيه ما
فيه من الضباب واللغو الذى يعكز صفو الرؤية ، وفيه من الليل حذوكة
وظلامه ، من الأنانية والخسة والنفذالة برهان ساطع .

١٣ - تأكيد سياسية التوسع الاسرائيلية على حساب أصحاب الحق
الشرعى للأرض وإباحة التعدي بالسلب والاعتصاب والاحتلال
بالقوة واعتناق مبدأ : الحرب قانون الحياة .

● ان اسرائيل وهى الجماعة الغربية فى الكيان الاجتماعى ما تزال دائبة على غيرها فى بناء المستعمرات على أرض سيناء وفى غزة وفى الأرض المحتلة التى زعموا كذباً أنهم سيجلون عنها ، ونحن نعلم أنها غير صادقة فهى لا تريد أن تجلو اليوم أو غدا ولا تريد لنفسها أو لغيرها أمناً ولا سلاماً ولا طمأنينة .

١٤ - تشويه العقلية الاسلامية لكل ما هو عربى والتجهم لكل ما هو دينى وخلق انفصام روحى بين الانسان العربى وبين تاريخه وتراثه وحضارته ومحاولة هدم الترا ، الاسلامى وطمس معالمه والقضاء على أصوله وتغيير ملامحه ، واغراء الناس بالجفاء له والاستهانة به .

● لقد استمرت اسرائيل ستة عشرة عاماً لا تدرس الدين الاسلامى فى مدارسها وعندما أخذت تدرسه بعد هذه المدة الطويلة جاءت بكتب محرفة تعطى صورة منكرة عن الاسلام وتقصره على ناحية العبادات ، والهدف من وراء ذلك هو طمس الحقيقة وتشويه العقيدة الاسلامية وافسادها بين عامة المسلمين ، ومسح القيم الروحية والتقاليد والعادات وتبديد الطاقات ، والتقاعس عن الايجابيات حتى يبتعد المسلمون عن واجبهم المقدس .

وليس هذا بمستغرب فى معاداة اسرائيل للدين الاسلامى لأن شعارها الرسمى كما جاء فى التلمود : (الرحمة على غير اليهود محرمة) واذا رأيت المسلم فى خطر فيحرم عليك انقاذه . واليهودى بالذات مكلف اذا شاهد أحد المسلمين قد وقع فى حفرة فعلية أن يسدها بحجر فوقه حتى يجهز عليه . واسرائيل تطبق هذه التعاليم بنصها مع مواطنيها بين غير اليهود .

ذهب الى بن جوريون ذات مرة وفد من العمال يشكون من التفرقة العنصرية ، وكان رده عليهم اننا نريد دولة يهودية ١٠٠٪ وترجمة ذلك أن هذا الاضطهاد وهذه الكراهية البالغة سياسة مرسومة للدولة لكى تخرجكم من أرضكم ولكى تجمع هذا الخليط المتنافر من شعوب الأرض تحت راية يهودية واحدة .

ولكن القومية العربية كانت وستبقى مرتكزة على الدين الاسلامى
الحنيف رضوا أم كرهوا ، وان تجريد القومية من الاسلام تجريد لها من
أهم المقومات وأصلبها وأقواها .

١٥ - محاولة تهويد شخصية الطالب العربى وتغيير طبيعته فى
المناطق المحتلة .

● تحاول اسرائيل جاهدة فى استبدال أسماء عبرية جديدة
بالأسماء العربية الأصلية للمدن والقرى والجبال والمواقع والمفاهيم
والمبادئ ، ومحو الصفات التاريخية العربية المأجدة حتى يحولوا بين
الطلاب العرب ومعرفة تراثهم الحضارى وتجزئة المعالم البارزة فيه حتى
تأخذ صورة مغايرة بعد اسدال الستار على أصلها الذى عرفت به منذ قرون
طويلة وارتبطت به شكلا وموضوعا ، وهذا لعمري مسلك مشين يدل دلالة
واضحة على مدى تزييف الحقائق وطمس المعالم والتأمر على التاريخ وعلى
حقوق الشعوب العربية وعلى كيانها الذى لا يخطئه التقدير ، وكل هذا من
أجل العمل على تهويد شخصية الطالب العربى فى الأراضى العربية
المحتلة .

١٦ - إثارة النزعات الطائفية عن طريق تشويه الحقائق التاريخية .

● ان العلاقات بين اسرائيل وغيرها من الشعوب مهما تبد أمامنا فى
مظهر من التحالف والانسجام فهى لا تقوم أساسا على وصال حقيقى أو
نوايا حسنة ، ولا تمثل الا شكلا وهميا ، وليس لها فى جوهرها أئنى
محتوى يكمن وراء مظاهرها .

والسياسة الصهيونية تظهر بوضوح فى محاربة العروبة والأديان
وفى سعيهم المستمر الى التفرقة العنصرية مدعين أنهم دون سائر الشعوب
محل الصدارة والامتياز وأنهم شعب الله المختار ، أما غيرهم فدونهم منزلة
وشأننا ومقاما . وكل هذا وليد الشهوة العارمة فى السيطرة الكاملة على
كل ما عداهم من عباد الله .

وبعد ! فقد تعرضت فى هذا المقال الى جانبين أساسيين فى هذا الموضوع .

الأول : ما تخططه التربية الصهيونية للطلاب العرب .

الثانى : أهداف اسرائيل التعليمية بالنسبة للطلاب العرب مع تحليل وصفى لها .

سأعرض ان شاء الله فى العدد التالى أبرز التوجيهات الاسرائيلية للطلاب الاسرائيليين ، ثم أهداف التربية الاسرائيلية بالنسبة للطلاب الاسرائيليين كما سأعرض الى بعض التحريفات والمغالطات المقصودة التى فرضتها السلطات الاسرائيلية على الكتب المقررة ، وأخيرا موقف مصر فى مواجهة المخططات التعليمية الاسرائيلية لتكتمل الصورة وتسـتوفى الحقائق .

التعليم والابتعاا القومى

للأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
عميد كلية التربية بجامعة طنطا

يتميز العصر الحاضر بثلاث حقائق اساسية :-

الاولى : هى وجود العالم الثالث (الدول النامية) كقوة فعالة فى السياسة الدولية والانتاج العالمى - وتمثل الدول العربية القوة السادسة فى العالم المعاصر وقد خرجت هذه الدول العربية بثورتها الضخمة لنحرير اوطانها من الاستغلال السياسى والاقتصادى والرجعية والصهيونية والامبريالية العالمية .
ومصر العربية فى وثبتها الثورية والتصحيحية تحاول أن تستغل الى أقصى الحدود امكاناتها المادية والبشرية لتلاحق الركب الحضارى وتعوض ما فاتها ابان الاستعمار الذى استنزف الكثير من ثروات البلاد ولتحقيق المجتمع الاشتراكى المنفتح - مجتمع الكفاية والعدل فى ظل الديمقراطية .

الثانية : هى اننا نعيش فى غمار التكنولوجيا التطبيقى النفعى والمادى لثمار العلوم الطبيعية والاجتماعية باستخدام حقائق العلم فى احداث تغيير جذرى فى الصناعة والانتاج والعمالة والزراعة والسياحة والتنظيم للعلاقات الاجتماعية والقيم السائدة واذا كانت العصور السابقة قد تميزت بسيطرة التفكير السحرى والاسطورى على المجتمعات ، ثم سيطرة التفكير الميتافيزيقى فان العصر الحالى يتميز بسيطرة العلم والتفكير العلمى (مادة وطريقة) مع ملاحظة وجود تفاوت بين البلاد المتقدمة والبلاد النامية فى درجة استخدام العلم التطبيقى والاسلوب العلمى فى توجيه الانتاج القومى ودفعه الى مستويات مقننة على مدى برامج زمنية محددة .

الثالثة : هى أن النظرة الى التعليم فى عصرنا الحاضر قد تغيرت بوضوح فلم يعد التعليم عملية استهلاكية أو من قبيل الخدمات وإنما أصبح عملية استثمارية لها عائد اقتصادى مردود ومحسوب وبمعنى آخر أن الدولة تستخدم افضل استخدام الذكاء القومى ممثلا فى القوى البشرية العاملة التى هى فى الواقع أرقى وأعظم رأسمال لدى الدولة كما أنها العنصر الحاكم والاساسى فيها وتسلط الطاقة البشرية الهائلة التى تفوق قدرتها الطاقة الذرية على مشاكل المجتمع لزيادة الانتاج والارتفاع بمعدلاته وتحسين نوعيته وتطوير الموارد لرفاهية الانسان .

وقد أدركت الدولة ما للنظرة الاقتصادية للتعليم من مغزى وما لاقتصاديات التعليم وتكلفته وعائده وفاقده من أهمية وقامت دراسات ومشروعات ظهر فيها التخطيط العلمى واضحا وأصبحت العملية التخطيطية فى التعليم جزءا من التخطيط العام فى الدولة وظهرت الجوانب الاجتماعية للتخطيط الاقتصادى والجوانب الاقتصادية للتخطيط التعليمى مثل :

– هل نركز على تعميم التعليم الابتدائى لتكوين المواطن الصالح وتهيئة الحد الأدنى من الثقافة لكل الاطفال أو نركز على التعليم الفنى ومراكز التدريب المهنى ؟ هل نركز على فتح دور الحضانة ورياض الاطفال كضرورة اجتماعية نتيجة لخروج المرأة الى ميدان العمل وكضرورة تربوية ونفسية نابعة من أهمية مرحلة الطفولة فى تشكيل المستقبل أم نركز على محو الأمية بين الكبار .

هل نأخذ بالهجرة المطلقة أم المنظمة واستنزاف العقول التى تبحث عن فرص لها فى الدول العربية والخارج أم نغلق هذا الباب حتى ننظم البيت من الداخل .

هل نركز على التعليم الثانوى العام الذى يعد للجامعة (٤٦٪) أو على التعليم الثانوى الفنى (٥٤٪) ؟ – وما هى أسرع وأرخص وسيلة للتعليم وشحن المهارات لتخرج الكادرات والاطارات التى تلزم لقطاعات الدولة من زراعية وتجارية وصناعية وسياحية وثقافية .. الخ ؟ وذلك لمواجهة العجز الصارخ القائم فى بعض التخصصات والمستويات الوظيفية ومن هذا نرى أن التعليم أصبح مرتبطا باحتياجات الدولة ومشروعاتها وخططها القريبية والبعيدة المدى وظهرت فكرة القوى العاملة والارتفاع بمستوى اعدادها وتدريبها ، كما ظهرت فكرة وضع الشخص المناسب فى المكان المناسب وتحقيق كل فرد لذاته بحيث يكون فى المكان الذى يؤهله لخبراته واستعداداته وقدراته وميوله واتجاهاته .

وربط التعليم بالانتاج القومى يقتضى منا أول الامر أن نحصر ونحلل الهيكل الوظيفى للدولة ، أى القوى البشرية المتاحة فى الوقت الحاضر بنوعياتها ومستوياتها واستنادا الى هذا ثم بفضل التعليم ، يمكن أن ننقل الى الوضع الافضل بالنسبة للانتاج ومعدل الانتاجية وقد اتفق كثيرا من العلماء على ان الهيكل الوظيفى للدولة يمكن تشبيهه بالهيكل التالى (شكل ١) .



الهيكل الوظيفي للدولة

شكل (١)

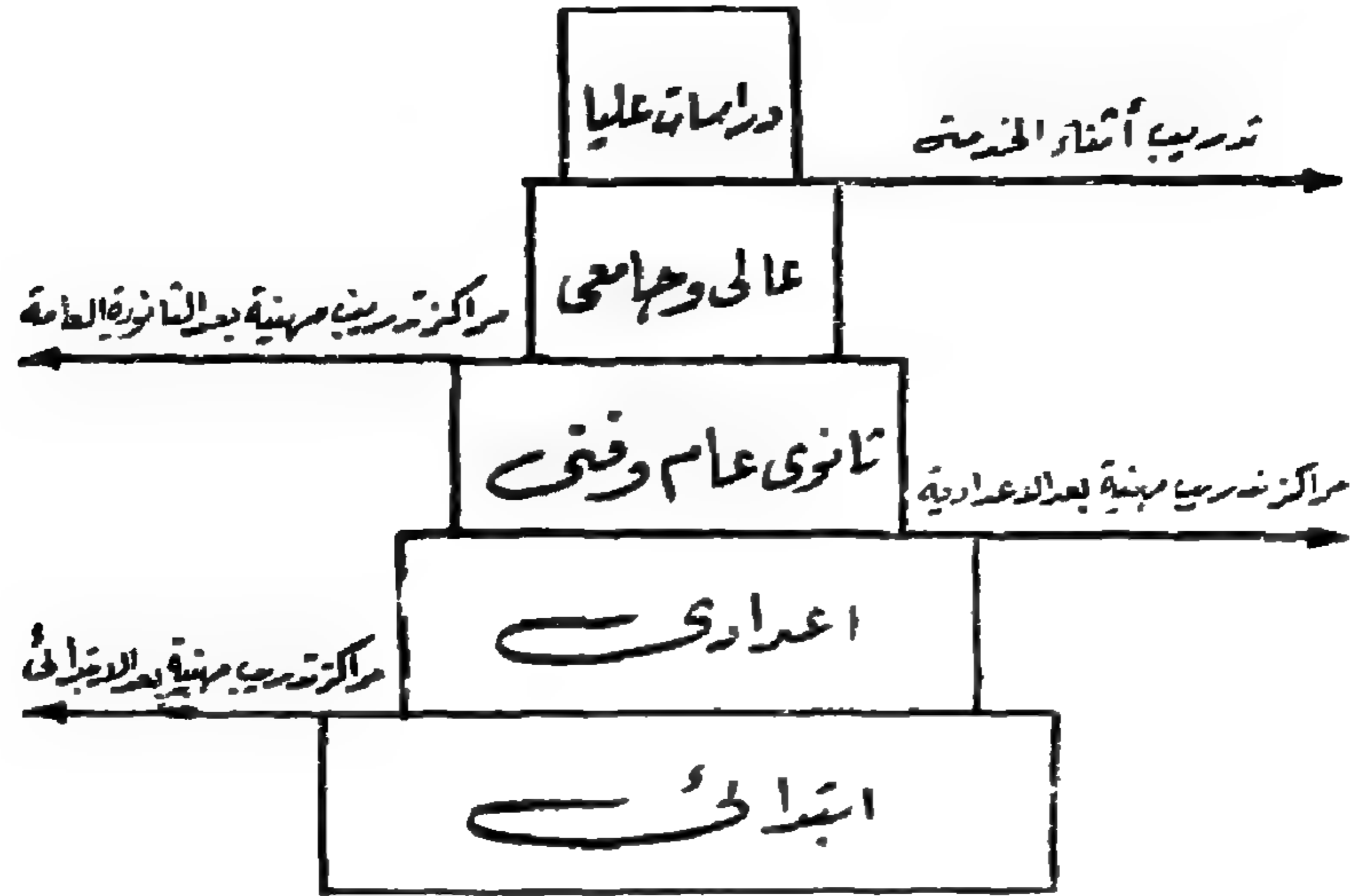
ومن خلال الحصر الشامل للقوى العاملة في مصر وهي لا تخرج عن التقسيمات الظاهرة في هذا الهرم من حيث اعدادها الكمية وتوزيعها النسبي على قطاعات الانتاج والخدمات ، يمكن التعرف على أوجه النقص في هذه الفئات (متاح لدى الجهاز المركزي للتعبئة والاحصاء وعند دراستنا للهيكل الوظيفي للدولة في جمهورية مصر العربية يتبين بصورة واضحة وفرة في العمال غير المهرة وعجز في العمال المهرة والفئات المساعدة والفنيين والتطبيقيين .

ولا يمكن أن تقوم للتصنيع الثقيل والخفيف أو التصنيع الزراعي قائمة الا اذا توافرت فيه هذه الفئات بالكثرة والتنوعية المطلوبة وبدل الهيكل الوظيفي ايضا على أنه يوجد اخصائيون وخبراء في مختلف الفئات « من مهندسين واطباء ومعلمين ولكن ليس بالمعدل الشائع نفسه عن هذه الفئات في الدول المتقدمة فضلا عن توزيع الاخصائيين جغرافيا .

فاذا كان هناك طبيب لكل ٢٤٠٠ من السكان في جمهورية مصر العربية فان المعدل العالمي يصل الى طبيب لكل ٨٠٠ من السكان وهذا يقتضى زيادة في تخريج الاطباء ولا سيما في الفئات التي بها عجز واضح وكذلك زيادة القدرة على تشغيلهم .

وفي الوقت الذي يوجد فيه اطباء بالجمهورية باعداد قاصرة بالنسبة لتطورنا الا أن أكثر من نصف الأطباء يتواجدون في المدن الرئيسية الست بالجمهورية ، فهناك سوء توزيع وكلنا نعرف ما يعانيه الريف من نقص الخدمة الطبية .

وهناك مهندسون بأعداد كبيرة إلا أن العجز ملحوظ في المهندسين الفنيين التطبيقيين الميدانيين وليس المهندسين المخططون والباحثون ومع أننا نخرج سنويا معلمين بأعداد كبيرة فإن هناك عجزا مزمنا في معلمين الرياضيات واللغة الانجليزية واللغة العربية واللغة الفرنسية والتربية الفنية وإذا نظرنا إلى الهيكل أو السلم التعليمي للدولة الذي يغذي بمخرجاته ومعطياته الهيكل الوظيفي وجدناه يشبه الهرم التالي (شكل رقم ٢) .



شكل (٢)

ومن دراسة الهرم التعليمي نجد الثغرات الآتية :-

- ١ - أن نسبة الالتزام في التعليم الابتدائي تبلغ حوالي ٧٥٪ أي بين كل أربعة أطفال طفل خارج المدرسة الابتدائية .
- ٢ - أن ٥٠٪ من خريجي المدارس الابتدائية يخرجون للحياة ولا يواصلون الدراسة وهم غير مسلحين بالمهارات التي تمكنهم من الاسهام في الانتاج القومي مباشرة .
- ٣ - أن التعليم الاعدادي العام لا يتوازن ومراكز التدريب المهنية .
- ٤ - أن التعليم الثانوي العام متضخم بالنسبة للتعليم الثانوي الفني وخريجوه زائدون عن حاجة الجامعات .
- ٥ - أن هناك فائضا كبيرا في بعض نوعيات الخريجين مثل خريجي الحقوق والآداب في معظم التخصصات .
- ٦ - أن البعثات والدراسات العليا يجب أن تتجه إلى الميادين والنشاطات التي تحتاج إليها الدولة وأن ترتبط البحوث العلمية بمشروعات الدولة الحيوية أي العلم والبحوث من أجل المجتمع وليس العلم من أجل العلم .

ومن هنا نرى انه لابد من تحديد مشروعات وخطة الدولة بالنسبة للانتاج والخدمات والمعدلات التي نرغب الوصول اليها بالطرق التخطيطية المعروفة ثم يدرس الموقف الراهن بالنسبة لافراد القوى العاملة الذين يمثلون الهيكل الوظيفي للدولة وفي ضوء العاملين السابقين نحدث التطور في الهيكل التعليمي ليصبح قادرا على تخريج الكادرات والاطارات من حيث الكمية والنوع الذي يقابل العجز القائم في التخصصات التي تحتاج اليها الدولة لتحقيق الخطط الموضوعة القصيرة المدى والبعيدة وتغير مسار التعليم في التخصصات التي يظهر فيها الفائض مع الاخذ في الاعتبار حاجة الدول العربية .

ولعل من أهم مظاهر ربط التعليم بالانتاج أن الوزارات المعنية كالصناعة والزراعة والمؤسسات والمصانع كالحديد والصلب والبلاستيك والاسمدة والصناعات الكيماوية ، والصباغة والتجهيز يمكن أن تحيل بعض مشاكل الانتاج الخاصة بها الى الجامعات لتقوم بدراساتها لحسابها وعلى نفقتها وتقدم حلولاً لها وبذلك تأخذ الجامعات دورها للمساهمة في ايجابية في دفع عجلة الانتاج القومي بخطوات تأمل أن تتضح وتكبر فعاليتها .

واذا كنا نرى أن التعليم الذي يرتبط ارتباطاً عضوياً بمشكلات المجتمع جدير بالتوسع فيه وتشجيعه . فإن مما يبعث على الاطمئنان وجود أجهزة متعددة الآن تخطط للتعليم والتدريب فهناك وزارة التعليم والقوى العاملة والمجلس القومي للتعليم ولجان القطاعات المختلفة المنبثقة عن المجلس الاعلى للجامعات مثل لجنة قطاع الدراسات الهندسية التربوية واعداد المعلم ، ولجنة قطاع الدراسات الزراعية ولجنة قطاع الدراسات الطبية . . الخ كما أن هناك الجهاز المركزي للتعبئة والاحصاء الذي يعطى صورة كمية صحيحة للقوى البشرية المدربة بالجمهورية مما يمكن من تعبئة الجهود بفاعلية وبسرعة في المشروعات التي تضطلع بها الدولة .

من كل هذا نخلص الى أن التعليم عملية انتاجية ولدفع الانتاج القومي وأن زيادة الانتاج ورفع معدلاته انما هما في نهاية الامر عملية تعليمية وتربوية .

ان مسألة توفير الافراد الفنيين والعاملين هي أهم المشاكل التي تواجه الدولة في مراحل تطورها الصناعي والزراعي والدفاعي ، وان تخطيط الافراد المطلوبين على المدى القريب والمدى البعيد لمشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتوفيرهم كما ونوعاً وفي الوقت المناسب لم ينالاً حظهما من القوة الدافعة التي اختصت بها الدولة مشروعات أخرى هذا مع كونها ذروة عناصر التطوير والتقدم مع أن الدولة تأخذ بالتخطيط منذ ما يزيد عن ١٥ عاماً الذي هو الزم ما يكون في مصر كدولة نامية تقصر قدراتها حالياً من الوفاء باحتياجاتها وتطلعاتها في وقت تشكل فيه الموارد الكافية فيضاً من الخير يكفي للجميع وزيادة .

ومع علمنا بأن الافراد الفنيين والعاملين يتميزون بين عناصر مشروعات الانتاج والخدمات بأنها العنصر الحاكم لديهم القدرة والفكر والعمل التي يحتاج ثقلها واعدادها الى جهد ووقت ، وهو الامر الذي من أجله أصبحت هذه المشكلة تحديا لمقدرتنا لابد من مواجهتها بسرعة وحزم وكفاية وشجاعة .

من هذا نرى أن العملية التعليمية أصبحت عملية مشتركة بين الاستاذ ومدير المصنع والمهندس ورجل المال والاقتصاد ، وعالم الاجتماع ورجل القوى العاملة .

لماذا نضطر على إعطاء المعلم علماً أقل من زملائه

الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعي

عميد كلية التربية بالمنيا

الظاهرة التي أود أن ألفت الانتباه اليها هنا هي أننا في أعدادنا للمعلم على مختلف مستوياته لا نعطيه من العلم ما نعطي من يماثله في درجة التعليم ومستواه . بل نعطيه من ذلك علماً أقل منه كما ونوعاً . فإذا كان المواطن يعد نفسه ليكون معلم لغة - مثلاً - أعطيناه في كليات التربية في اللغة التي يتخصص لتدريسها علماً أقل مما نعطيه لزميله الذي يتخصص في هذه اللغة في كليات الآداب . وإذا كان المواطن يعد نفسه ليكون معلم علوم أو رياضيات أعطيناه في هذه المواد في كليات التربية علماً أقل مما نعطيه لزملائه الذين يتخصصون فيها في كليات العلوم وهكذا .

وليس الأمر في ذلك قاصراً على كليات التربية الحديثة الانشاء . بل ان الظاهرة قديمة ومتوارثة . فقد كان هذا هو الشأن في مدرسة المعلمين العليا بالنسبة لكليات الجامعة ، وما زال هذا هو الشأن في دور المعلمين بالنسبة للمدارس الثانوية العامة . فالعلم الذي يعطى للمعلمين أقل مما يعطى لنظرائهم من غير المعلمين .

وليس التساؤل قاصراً على قلة العلم الذي يعطى للمعلم من حيث الكم ، وإنما يشمل تواضعه وخلوه من العمق من حيث النوع كذلك .

والشواهد على القلة في الكم كثيرة وصارخة . ويكفي أن نعلم أن المتخرج في كليات التربية لا يمكنه أن يواصل تعلمه ولا أن يقوم بدراسات عليا في مادة تخصصه مهما يكن كفواً وقادراً لأننا حكمنا عليه ألا يتجاوز هذا الحد . فلو تقدم بكلية الآداب أو العلوم يطلب السماح له بدراسة عليا فيها صدم بمصارحته بأن مستواه العلمي أقل من أن يسمح له بذلك . وعليه لو أصر أن يبدأ الدراسة في مادة تخصصه من فوق ما درسه في كلية التربية . وكثيرون جداً أولئك الذين لا يقبلون أن يظلموا الى هذا الحد فيرضون بما قسم مجتمعهم لهم فينصرفون عن الدراسات العليا مع قدرتهم عليها ويمضون في عملهم كارهين . وقليلون جداً هم أولئك الذين يقبلون هذا الوضع الظالم ويبدأون الدراسة بالفرقة الثانية أو الثالثة بالكلية الأكاديمية بعد حصولهم على ليسانس أو بكالوريوس التربية . وكليات التربية لم يسمح لها في جمهوريتنا بأن تمنح درجات علمية أعلى من الليسانس أو البكالوريوس في مواد التخصص ، بينما سمح لها بذلك في أكثر البلاد العربية وغير العربية

وأما الشواهد على الوضع في النوع فيكفي أن نوازن بين مناهج كليات الآداب والعلوم من ناحية ، ومناهج كليات التربية التي تناظرها من ناحية أخرى لنلاحظ أن الأخيرة لا تمنح المعلم النظرة الانسانية الشاملة ، ولا تعطيه البعد الحضاري للمعرفة ، وتعجز عن تربيته كمواطن عميق النظرة شاملاً ، وتحبسه في أبعاد مهنية ضيقة . ويكفي أن تعلم أن بعض

المسؤولين عن اعداد معلم اللغة فى كليات التربية الجامعية يقترح اعطاء دروس فى الخط والاملاء والرسم . ويقترح حذف بعض الدراسات الأدبية المقارنة والدراسات الخاصة بالحضارة الانسانية .

ونحن لا نتساءل حول أن يعطى المعلم علمه فى معهد أو كلية خاصة به ، فذلك شىء نحبه ونصر عليه . ولكننا نتساءل : ماذا يكون علم المعلم أقل كما ، أقل عمقا من علم زملائه ؟ وهو المسئول عن بناء الانسان المواطن ، وتنمية امكانياته واستعداداته ورعايتها حتى تكتمل فى شخصيته ايجابية بناءة متوازنة .

سببان ظاهران وآخر خفى :-

وهناك سببان يبيدهما الزملاء والمعنيون باعداد المعلم تفسيراً لهذه الظاهرة ولكنهما ليسا بالسببين الحقيقيين ، وانما هما تغطية لسبب آخر وراءهما وهو السبب الحقيقى لهذه الظاهرة . أما السببان الظاهران فهما :-

(١) أنه ما دام اعداد كل من الباحث والمعلم يتم فى أربع سنوات بالكلية ، وما دام المعلم يلزمه اعدادا تربويا يأخذ عاما تقريبا فى كلية التربية فتكون النتيجة المنطقية ألا يبقى لاعداده العلمى سوى ثلاثة أعوام ، بينما زميله فى كلية الآداب أو العلوم يأخذ علما لمدة أربعة أعوام . من هنا كان لابد من أن ينقص الاعداد العلمى للمعلم عن اعداد الباحث بمقدار عام .

(٢) اعتقاد البعض أن اعداد المعلم ينبغى أن يكون مختلفا عن اعداد غيره كالباحث مثلا . فالمعلم ينبغى - انطلاقا من ذلك - أن يعطى فى مادة تخصصه ما سوف يعطيه لتلاميذه . أما الباحث فيعطى العلم على أصوله . وكأن المعلم معلمان .

وهكذا يودى السبب الأول الى القلة فى الكم ، والثانى الى الضعف فى النوع فى المعلم الذى يعطى للمعلم وانما كان السبب الأول ظاهريا لأنه يستند الى منطق مقلوب فالمنطق المعدول هو أن يسأل :

أولا : ما الذى يحتاجه المعلم من العلم ؟ ، ثم اذا اتفقنا على القدر الذى يحتاج نسأل .

ثانيا : كم سنة من الدراسة يحتاج هذا القدر ؟ ولكننا فى الوضع الحالى نقول : نحن معنا ثلاثة أعوام فقط للاعداد العلمى للمعلم ، فاعطونا من العلم ما يملأها فقط . وكأننا بهذا لا نعطى المعلم ما يحتاج من الزاد ، وانما نعطيه ما يملأ الأطباق أو الطبق الذى بين يديه ، وان لم يكلفه .

وهنا تتحول المناقشة ، اذ يصبح السؤال : هل ما يأخذه المعلم من العلم فى ثلاثة اعوام ؟ والاجابة ، انه لا يكفى ، لا من ناحية المهنة ومتطلباتها ، ولا من ناحية امكانية أن ينمو هذا المعلم علميا فيقوم اذا سمحت ظروفه - بدراسات عليا فى مادة تخصصه فمهنة التعليم فى حاجة الى علم أغزر ، والى أفق أوسع ، والى عمق فيه أبعد . لأن المعلم يربى عقولا مختلفة أشد الاختلاف وذات اتجاهات وأبعاد لا سبيل لمعرفة معرفة حقيقية . والمعلم الذى يقف أمام هذه العقول المتفتحة المتلهفة التى هى فى سبيل النمو والتكوين لابد وأن يكون واسع العلم غزيره . والا ربي لنا عقولا متخلفة ضحلة .

ونحن نعلم أنه كلما غزر علم المرء كان أقدر على تبسيطه وايصاله للغير ، فمهما يكن هذا الغير صغيرا . فكيف يجوز لنا بعد هذا أن نعطي المعلم علما أقل من غيره ، ؟ ومعظم البلاد فى العالم تعطي معلمها من العلم أكثر مما تعطي غيره . كما أننا نعترف أن خريجي الآداب والعلوم يتعوقون فى التدريس فى مادة التخصص عن خريجي كليات التربية . هذا من ناحية المهنة . أما من ناحية المعلم كإنسان فكيف يسوغ لنا أن نعطييه قدرا أقل من العلم ليترتب على ذلك نتيجة ظالمة هى حرمانه من النمو العلمى فى مادة تخصصه ونحن نعلم أنه سيكون لهذا النمو العلمى ردود على المهنة ذاتها . وما المانع أن يكون لدينا مدرسون فى التعليم العام يحملون درجات علمية أعلى من الليسانس والبكالوريوس كبقية مدرسي العالم ووزارة الصحة بدأت فى تعيين الأطباء الحاصلين على الدكتوراه فى المستشفيات .

اذن فلا حق لنا فى اعطاء المعلم علما أقل . لكن لما كنا نعطييه ذلك بالفعل ولا نستطيع أن نجهر بالسبب الحقيقى لذلك فلا بد لنا من تبرير ظاهرى ، فكان السبب الثانى ، وهو أن أعداد المعلم لابد وأن يكون مختلفا عن أعداد الباحث لاختلاف المهمة . كأن المعلم ليس باحثا ولا ينبغي أن يكون كذلك . وكان الباحث لا يكون معلما . من الغريب أننا سمحنا ونسمح للباحثين أن يكونوا معلمين ، ولم نسمح أبدا للمعلمين أن يكونوا باحثين . وكان حمى المعلم مباح لكل راغب ، أما هو فلا يجوز له أن يستبيح حمى الآخرين حتى الذين استباحوا حماه .

السبب الحقيقى :-

والسبب الحقيقى - فى نظرى - هو الخسوف من المعلم ومحاوله تعجيزه حتى لا يصير يوما ما مصدر خطر ، ذلك أن المعلمين فى الدولة من أكثر طوائفها عددا ، ومن أخطرها تأثيرا على الأجيال الناشئة . ومصدر خطرهم انتشارهم فى طول البلاد وعرضها ، وتعاملهم مع شباب الأمة فى مختلف الأعمار التى تتكون فيها أفكارهم وعقائدهم واتجاهاتهم . وصناعة المعلمين هى بناء العقول والنفوس ، وصياغة الوجدان والعواطف والمعلمون من أوساط الناس وهم لذلك أقرب الى الجماهير وأكثر من غيرهم قدرة على توجيهها والتأثير فيها .

من منا الذى يخشى المعلم اليوم :

لم يعد بيننا أحد يخشى المعلم اليوم لأن المعلم كان ضد الاستعمار ، وهو دائما وطنى غيور وسيظل كذلك ، فقد رحل الاستعمار الذى كان يخشاه فحاول تحطيمه • ولكننا ورثنا عنه معاملة المعلم هذه المعاملة • ومازلنا - وربما عن غير قصد ولكن جريا على العادة - نضع العقبات فى سبيل تقدمه ورقية ، وما زلنا نفكر أنه من أوساط الناس ، فله علم وسبط وأن غيره من عليه القوم فله عليه العلم •

فلنتخلص من هذه الأفكار والتقاليد الموروثة التى ذهبت أسبابها ، ولنعط المعلم حقه فى المساواة بغيره • وحقه فى أن ينمو كغيره ، وتنمو مهنته كغيرها من المهن وعندما يصبح القصص وتخلص النيات فما أكثر الوسائل التى تحققها •

واذا كان لابد من الإبقاء على كليات التربية أربع سنوات كما هى ، فمن الممكن ان نعطي المعلم فيها العلم اللازم لمهنته والذى يتساوى فيه مع زملائه ولا يحتاج الأمر فى ذلك الا الى تغيير فى نظام الدراسة أرجو أن تتاح لى فرصة أخرى لعرض هذا التغيير •

فلسفة التربية ومكانها من الفكر الفلسفي المعاصر

للدكتور سيد إبراهيم الجزار
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية - جامعة عين شمس

بين الفلسفة التقليدية والفلسفة المعاصرة :

تحتل فلسفة التربية مكانة هامة لدى جمهوره الفلاسفة والمفكرين منذ أفلاطون وأرسطو حتى وقتنا الحاضر . وعلى مدى عصور متلاحقة أضاف كثير من الفلاسفة أبعادا للنظرية التربوية بخاصة والحقل التربوي بعامة . وربما كانت التربية عند بعض الفلاسفة العمالقة أمثال أفلاطون وجون ديوى تمثل محور الاهتمام أو مركز الثقل في فكرهم الفلسفي الى الحد الذي اقترح عنده جون ديوى أن تعرف الفلسفة بأنها « النظرية العامة للتربية » (١)

وفى ضوء هذه الحقيقة التي تركت بصماتها واضحة على صفحات الفكر التربوي خلال عصوره المختلفة وشكلت عمل التربية والمربين على مر السنين ، فانه مما يلفت النظر ويبحث على الدهشة أن ينصرف كثير من الفلاسفة المعاصرين عن ميدان التربية بما يتضمنه من قضايا فلسفية بصورة واضحة وبخاصة المشتغلين بالفلسفة التحليلية .

وتعتبر فلسفة التحليل من أكثر الفلسفات تأثيرا في الفكر المعاصر كما يعتبر الفيلسوف النمساوي فتجنشتين Wittgenstein أبرز ممثلي هذا الاتجاه الفلسفي . وترجع أهمية استخدام منهج التحليل الذي استنبطه « فتجنشتين » الى الأثر البالغ الذي تركه في منهج فلاسفة التحليل المعاصرين بكل اتجاهاتهم وبالمثل فلاسفة الوضعية المنطقية . فقد كانت فلسفة التحليل عنده أشبه ما تكون بثورة على الفلسفة التقليدية . والثورة التي أحدثها « فتجنشتين » في الفلسفة لم تكن مقصورة على اصطناعه منهجا جديدا ، بل تمثلت كذلك فيما ترتب على اصطناع المنهج من تغيير موقف الفلاسفة والمشتغلين بها من الفلسفة ذاتها . فقد أصبحت الفلسفة منهجا خالصا لا مجموعة من الحقائق . لقد ترتب على ذلك أن تغير موضوع الفلسفة أيضا فأصبح تحليلا للعبارات التي تقال في الفلسفة . أي العبارات التي تصاغ فيها مشكلات الفلسفة التقليدية .

وقد فرض هذا الاتجاه الفلسفي نفسه على الحركة الفكرية في القرن العشرين حتى أصبح من الملامح الفلسفية لهذا العصر . ويتميز هذا الاتجاه التحليلي بنظرة فلسفية جديدة مؤداها أن الفيلسوف محلل بالدرجة

1— Dewey, J. Democracy and Education, New York, Macmillan 1963, P. 328.

الأولى «Analytic» وليس بالضرورة مصلحا أو مقدما للأخلاق «Moralist» .
زليست مهمة الفيلسوف أن يحدد المعايير الخلقية التي ينبغي على الفرد
أن يسلك وفقا لها . أو يقترح نمطا مثاليا يحيا الإنسان تحقيقا له .
قالفيلسوف ليس خبيرا بهذه الأمور أو متخصصا فيها ولكنه يهتم بخاصة
بالكشف عن طبيعة المبادئ الفلسفية الأساسية التي تتصل
بالمشكلات الفلسفية .

وهذا الاتجاه الفلسفى لا يستخدم التحليل كغاية فلسفية . . بمعنى انه
لا يستهدف التحليل لمجرد تقسيم العالم الى مجموعة من الوقائع أورد اللغة
الى عدة قضايا . . انما يستخدم التحليل لكي يوصله الى غاية أبعد من
ذلك وهى توضيح المشكلات الفلسفية التى اذا ما وضع معظمها تحت مجهر
التحليل زال عنها كل غموض (١) . فاذا كان العلم مثلا يستقر على مبدأ
متفق عليه مثل السببية « أى أن كل حدث وراءه سبب » فينبغى أن تتصدى
فلسفة التحليل للإجابة عن مجموعة من التساؤلات المتعلقة بهذه القضية
ومن هنا على سبيل المثال :

- ما المقصود على التحديد بأن كل حدث وراءه سبب ؟
- هل هذا المبدأ يعد قانونا علميا ؟
- وما هو القانون العلمى على وجه التحديد ؟
- وكيف يختلف القانون العلمى عن النظرية العلمية ؟
- وكيف نستدل على أن هذه القوانين والنظريات العلمية سليمة علميا ؟
- وهل الاستدلال يصل الى درجة التثبيت والبرهان أم أنه مجرد افتراض ؟

مثل هذه التساؤلات ينبغي أن تجد اجابات مقنعة على أيدي فلاسفة
التحليل اذا أردنا أن نتفهم حقيقة المسائل العلمية ومبادئها الأساسية .
وبالمثل اذا يمكن أن ينطبق هذا المنهج على الميادين الرئيسية الأخرى مثل
التاريخ والرياضيات والأديان وعلم النفس والنظرية السياسية واللغة
والأخلاق . وهذا بدوره يفسح المجال لظهور فروع متخصصة للفلسفة ومنها
فلسفة التاريخ وفلسفة الرياضيات وفلسفة الأديان وفلسفة اللغة الى غير
ذلك من فروع المعرفة المختلفة وكل منها يحمل الاهتمام نفسه الذى تجسده
فلسفة العلوم بالنسبة للعلم .

وعلى هذا النحو يتحدد موقف فلسفة التحليل من القضايا الفلسفية
المختلفة بحيث تبرز المبادئ الأساسية والأدلة المصاحبة لها مما يتيح الطريق

١ - دكتور عزمى اسلام : « فتجنشتين وفلسفة التحليل » - مجاة عالم الفكر - الكويت

المجلد الثالث - العدد الرابع - ص ٢٢٨

2. Cahn. S. The Philosophical Foundations of Education, New York,

Harper & Row, 1970, P. 367.

٢ - د . عزمى اسلام : المرجع السابق ص ٢٣٠

لمعالجة البعدين الأساسيين في الفلسفة وهما الميتافيزيقا ونظرية المعرفة
ومما لا شك فيه أن هذا المنهج - مهما تكن أوجه قصوره - لا غنى عنه
لمن ينشد تفكيراً واضحاً ومحدداً بالنسبة للقضايا الفلسفية .

أين فلسفة التربية من الفكر الفلسفي المعاصر ؟

من الملاحظ أن بعض المجالات المعرفية لم تأخذ قدراً ملموساً من
الاهتمام لدى فلاسفة التحليل . وربما كان ذلك مرجعه الى الاهتمام الخاص
الذي أبداه الرواد الأوائل للفلسفة التحليلية نحو مجالات معينة في
مقدمتها فلسفة العلوم وفلسفة الرياضيات وفلسفة اللغة . ومن هنا كانت
هذه المجالات هي أبرز الميادين التي حظيت بالقدر الأكبر من اهتمام فلاسفة
التحليل وبالتالي لقيت إضافات مبكرة في هذه الميادين .

ولكن من الملاحظ أنه في السنوات الأخيرة - وفي العقدين الأخيرين
على وجه التحديد - اتسع مجال فلسفة التحليل ليمتد خارج العلوم
والرياضيات واللغة ليشمل فروعاً أخرى مثل الفنون والأديان والتاريخ مما
كان له أبعد الأثر في القاء الضوء على جوانب عديدة تنير الطريق أمام
المشتغلين بهذه المجالات .

أما الشيء الملفت للنظر حقيقة كما أشرنا في صدر هذا المقال فهو
أن التربية لم تلق أي اهتمام من فلاسفة التحليل وبقيت أرضاً بكرًا بالنسبة
لهذا الأسلوب الفلسفي المعاصر الى الدرجة التي تساءل معها علماء
التربية . لماذا حرمت فلسفة التربية من هذا الاتجاه الفلسفي ؟ أليست
فلسفة التربية مجالاً للبحث والتحليل ؟ وإذا سلمنا بأن بعض المجالات مثل
الطهي ومباريات الكرة ليست ميداناً للبحث (Inquiry) بقدر ما هي
نشاطات مختلفة (Activity) فهل يصدق هذا على مجال فلسفة
التربية وهي التي تقوم على نظرية للمعرفة ونظرية للطبيعة الانسانية
ونظرية للقيم . . الى غير ذلك من أبعاد فلسفة التربية المستقرة منذ زمن
بعيد ؟

ربما كانت الاجابة على هذا السؤال تكمن في مفهوم التربية ذاتها
أو في طبيعة العملية التربوية . فهل هي مجرد نشاط لتنشئة الأفراد أم
أنها ميدان بحث واستقصاء . وهل يكفي تحديد الغايات والوسائل في
العملية التربوية للحكم على أنها نشاط ألي أو ميدان بحث واستقصاء ؟

الحقيقة أن فلاسفة التحليل يسلمون بأهمية كل هذه التساؤلات
بل انهم يؤكدون أن عملية تحديد الغايات والأهداف التربوية في غاية
الأهمية والخطورة الى الحد الذي ينبغي ألا يترك للفلاسفة وحدهم . ومن
هنا جاءت حجة فلاسفة التحليل بأن الفيلسوف ما هو الا فيلسوف فقط

1— Cahn, op.cit. P. 368.

وليس فى موقع يستطيع منه أن يكون خبيراً بالتربية القدر نفسه الذى يتوفر لعلماء التربية وخبرائها .

وفى هذا الصدد يذكر بيترز R. S. Peters أن الفلاسفة فى الماضى كانوا فى موقع يمكنهم منه أن يحددوا ماذا يكون شكل المجتمع الفاضل أو الحياة الفاضلة أو نمط الفرد وسلوكه ، وهذا بدوره يعد علماء التربية بمجموعة من الأهداف والغايات . ولكن الثورة الفلسفية التى شهدتها القرن العشرون وضعت الفلاسفة فى موضعهم الصحيح وحددت لهم ماذا تعالج الفلسفة وماذا تترك وبالتالى تحددت اهتمامات الفلاسفة داخل مشكلاتهم الفلسفية أولاً . (١)

وعلى هذا فإن السؤال الجدير بالاعتبار هو الى أى حد يتوافر قدر من البحث والاستقصاء فى مضمون العملية التربوية بحيث تجد الفلسفة التحليلية مجالاً لتطبيق منهجها وأسلوبها فى فلسفة التربية ؟ . ويرى فلاسفة التحليل أنه إذا لم يكن هذا القدر موجوداً فلن يختلف موقف التربية عن مجالات الطهى والألعاب الرياضية وحركة المرور باعتبارها نشاطات وليست ميادين بحث واستقصاء .

وهنا تتحدد مسئولية التربية والمربين فى الكشف عن مجالات البحث والتحليل الكامنة فى العملية التربوية . ولعل أهم ميدان يعد مجالاً خصباً لفلسفة التحليل هو قضية الأهداف التربوية . فليس أحق بالبحث والتحليل والاستقصاء من هذا الميدان الذى شغل المهتمين بالتربية والفلاسفة على السواء منذ زمن أفلاطون حتى وقتنا الحاضر .

وليس المراد هنا هو اقتراح أو تحديد أهداف للتربية بقدر ما هو محاولة للكشف عن طبيعة هذه الأهداف . فمثل هذه المهمة ينبغى أن يتصدى لها المشتغلون بالتربية أولاً حتى يتوافر القدر الكافى من الحقائق لكى يجد فلاسفة التحليل مجالاً لتطبيق منهجهم التحليلى فى فلسفة التربية .

ومما يدعو الى التفاؤل أن بعض فلاسفة التربية قد حاولوا تطبيق المنهج التحليلى فى مجال فلسفة التربية فنجد أوكونر O'Connor يحدد فلسفة التربية بأنها « تلك المشكلات الفلسفية التى تتصل اتصالاً مباشراً بالنظرية التربوية » (٢) وهو هنا يستخدم مصطلح النظرية التربوية Educ. Theory بالمعنى نفسه الذى يستخدم به مصطلح الفلسفة التربوية Educational Philosophy وقد أشار أوكونر الى أن كل نظرية تربوية تحتوى على أحكام ومعايير خلقية Moral Judgement وأن بعض النظريات التربوية تستند الى قضايا دينية Religious Claims وعلى هذا فإنه يطرح مجموعة تساؤلات للبحث .

1— Cahn, op.cit. P. 375.

2— O'Connor, D.J. An Introduction to the Philosophy of Education, London, Routledge, 1957, PP. 14-15

والاستقصاء على النسق نفسه الذى يطرحه فلاسفة التحليل ومن هذه التساؤلات :

١ - على أى وجه - ان وجد - تتشابه النظرية التربوية والنظرية العلمية ؟

٢ - كيف نحكم على صحة الأحكام والمعايير الخلقية ؟

٣ - هل تعتبر القضايا الدينية ذات معنى محدد ؟

وربما كان وجه القصور فى مثل هذا المنهج أن القضايا المطروحة تنتمى الى ميادين أخرى غير التربية . فالسؤال الأول ينتمى الى فلسفة العلم والسؤال الثانى ينتمى الى فلسفة الأخلاق والسؤال الثالث ينتمى الى فلسفة الأديان . ومعنى ذلك أن تصبح التربية مجرد تقسيم ثانوى لفروع المعرفة الأخرى وبخاصة علم الأخلاق . شأنها فى ذلك شأن التقسيمات الفرعية الأخرى مثل « فلسفة الفيزياء » باعتبارها تقسيما فرعيا من فلسفة العلم . أو فلسفة « التاريخ الحديث » باعتبارها تقسيما ثانويا من فلسفة التاريخ . وهكذا .

وهناك محاولة أخرى قام بها شيفلر Scheffler الذى اعتبر فلسفة التربية تقسيما فرعيا لنظرية المعرفة Sub branch of Epistemology باعتبار ان التربية تدور حول عملية نقل المعرفة . ولذا نجد أنه يقدم تحليلا رائعا للمعرفة من منظور تربوى وبذلك يزاوج بين الفلسفة التحليلية وبين النظرية التربوية مؤيدا أراءه بعدد كبير من أمثلة التطبيق التربوى . وعلى هذا واجهت محاولة شيفلر الاعتراض نفسه الذى وجه للمحاولة السابقة فقد اعتبرت دراسات شيفلر دراسة فى نظرية المعرفة أكثر منها فلسفة تربوية بالمعنى المصطلح عليه .

دعوة الى فلسفة تربوية تحليلية :

يتضح مما سبقت الإشارة اليه أن فلسفة التحليل - كما أراد لها اصحابها - ليست مجموعة من الحقائق بقدر ما هى منهج للكشف عن المشكلات الفلسفية والأسس التى تقوم عليها « فكما أن الطبيب يعالج الأمراض بالكشف عن أسبابها فكذلك الفيلسوف يتناول المشكلات الفلسفية بالتحليل للكشف عن الأسباب التى تؤدى اليها ، وهى أسباب تتعلق باستخدام اللغة » (١) .

1— Scheffler, I., Conditions of Knowledge; An Introduction to Epistemology of Education, Chicago, Scott & Foresman 1965, P. 1.

١ - د . عزمى اسلام - المرجع السابق ص ٢٢٨

٢ - نفس المرجع (مقتبس) ص ٢٢١

1— Cahn. op.cit. P. 371.

وقد ترتب على هذا أن أصبح مفهوم الفلسفة أنها مجرد توضيح للأفكار عن طريق تحليل العبارات التي تصاغ فيها هذه الأفكار . وفى هذا الصدد يقول فنجنشتين « ان موضوع الفلسفة هو التوضيح المنطقي للأفكار . فالفلسفة ليست نظرية من النظريات بل هي فاعلية ، ولذا يتكون العمل الفلسفي أساسا من توضيحات . ولا تكون نتيجة الفلسفة عددا من القضايا الفلسفية ، انما هي توضيح للقضايا . فالفلسفة يجب أن تعمل على توضيح وتحديد الأفكار بكل دقة والا ظلت تلك الأفكار معتمة مبهمة اذا جاز لنا هذا الوصف » ؟

وعلى هذا يمكن القول أن فلسفة التحليل التربوية ينبغي أن تقوم على قضايا أساسية نابعة من طبيعة التربية ذاتها وليست مشتقة من فروع معرفية أخرى بالقدر نفسه الذى تتبع منه قضايا فلسفة العلوم وفلسفة اللغة وفلسفة الأخلاق وهكذا . وهنا تكون مهمة الفلسفة التحليلية هي التوضيح المنطقي للأفكار التربوية التي تتضمنها تلك القضايا .

والسؤال الذى يطرح نفسه بالحاح هو : هل توجد قضايا أساسية تقوم عليها فلسفة تربوية تحليلية ؟
يجيب على هذا السؤال « ستيفن كان Steven cahn بتحديد مجموعة من القضايا أو المحاور الأساسية يطرحها فى عدة تساؤلات يعتبر كل تساؤل منها محورا أساسيا لفلسفة تربوية تحليلية . وهذه التساؤلات هي ؟ :

- ١ - ما هي فلسفة التربية على وجه التحديد ؟
- ٢ - الى أى مدى تعتمد فلسفة التربية على قضايا محددة فى كل من علم النفس ونظرية المعرفة والميتافيزيقا ؟
- ٣ - الى أى حد نتوقع من فلسفة التربية أن تمدنا بأساليب تربوية محددة ؟
- ٤ - هل يعد السلوك القائم على الذكاء والفعل القائم على العادة شيئين غير متعارضين أو غير متنافسين Incompatible
- ٥ - ما هي أوجه الشبه والاختلاف المميزة بين فروع المعرفة المختلفة التي تتضمنها العملية التربوية ؟
- ٦ - هل يمكن تدريس الفضيلة ؟
- ٧ - كيف يسلك الفرد الذى تعلم ما هو الحق والخير على عكس ما تعلمه من مبادئ ؟

ومن الواضح أن هذين السؤالين الأخيرين يعودان بنا الى الماضى

البعيد حيث أعمال أفلاطون وأرسطو وقد تناول كل منهما الفلسفة من زاوية تحليلية سواء امن الفلاسفة المعاصرون بأنهما كانا من فلاسفة التحليل أم لم يؤمنوا . ومعنى هذا أن فلسفة التربية غنية بالمقومات التي تستند اليها فلسفة التحليل . وليس هناك من مبرر لتجاهل فلاسفة التحليل المعاصرين لهذا الميدان الهام الذي ترتبط به حياة الأفراد والمجتمعات على السواء . وربما كان غموض بعض جوانب هذا الميدان مبررا لتصدي الحال أن يمدنا فلاسفة التحليل بأهداف جديدة للتربية أو معايير وقيم فلاسفة التحليل لهذه الجوانب بدلا من تجاهلهم لها ، ولن نتوقع بطبيعة مستحدثه ، لأننا نعلم مقدما أنهم يتجنبون تماما الخوض في مثل هذه القضايا . ولكننا نتوقع أن تحدد المفاهيم التربوية وتتضح القضايا الأساسية في التربية على مستوى النظرية والتطبيق . فيتبين لنا على سبيل المثال الفرق بين التدريس Teaching وبين الغرس العقيدى Indoctrination أو نتضح لنا مقومات الهدف التربوى أو القيم التربوية . وهكذا .

وبالإضافة الى محاولات أوكوفر وشيفلر التي سبقت الإشارة اليها هناك محاولات أخرى لتطبيق المنهج التحليلي في فلسفة التربية منها على سبيل المثال المنهج التحليلي للأهداف التربوية الذي ارتبط باسم ريتشارد بيتسرز R.S. Pétèrs أستاذ فلسفة التربية بجامعة لندن . وكذلك أسلوب التحليل الذي استخدمته جين مارتن J. Martin من جامعة هارفارد في كتاباتها عن التحول من « معرفة ماذا » Knowing that الى « معرفة كيف » Knowing How وهناك أيضا كتابات رايل G. Ryle أستاذ الفلسفة الميتافيزيقية بجامعة أكسفورد حول التدريس والتدريب ، فقد اتسمت هي الأخرى بالطابع التحليلي . وربما كانت هذه المحاولات الرائدة موضوعا لمقال آخر .

نظرة مستقبلية إلى التعليم الابتدائي والإلزامي في مصر

للاستاذ الدكتور/ صلاح الدين جومر
وكيل كلية التربية - جامعة الأزهر

تقديم :

يبين الكاتب في هذا المقال أن التعليم الابتدائي بشكله ومحتواه الحاليين لا يساعد لا في تكوين الوحدة الثقافية لأطفال مصر ولا في إعدادهم للحياة . ويضيف إلى هذا أن المستوى الذي انحدر إليه التعليم الابتدائي في مصر قد أصبح أمرا مكلفا لا تحتمله اقتصاديات البلاد ، وأن السبيل الوحيد لخفض تكلفة التعليم الابتدائي الإلزامي أمام الضغط الناجم عن التزايد السنوي الكبير في عدد الأطفال الملزمين هو أن نحاول زيادة العائد منه .

ويقترح الكاتب حلا لهذه المشكلة اطالة فترة الإلزام إلى ثماني سنوات والتوسع في إنشاء المدرسة ذات الثماني سنوات وبخاصة في المناطق الريفية والمحرومة .

التعليم الابتدائي كحق لكل مواطن أمر قد أقرته كل الدول واعترفت به من حيث المبدأ . أنه مطلب قومي ديمقراطي انساني تعترف به الدول المعاصرة المتقدمة والنامية على السواء . ولكننا عندما ننتقل إلى الحديث عن الأهمية النسبية التي تمنح التعليم الابتدائي بالموازنة بمراحل التعليم الأخرى فأننا نجد أن المسألة تثير كثيرا من الجدل والاختلاف في الرأي بين المهتمين بالتنمية الاقتصادية فالبعض ينادي بضرورة تعميم التعليم الابتدائي بحيث يستوعب في مدارسها جميع المواطنين في مرحلة عمر التعليم الابتدائي مهما تكن تكاليفه وأعباؤه . والبعض الآخر يرى أنه عند تحديد الأهمية النسبية التي تمنح التعليم الابتدائي ينبغي أن تراعى الظروف الاقتصادية للدولة من حيث أعباء التعليم الابتدائي على دخلها القومي وأثر تعميم هذا التعليم على مراحل التعليم الأخرى وعلى المعروض من قوة العمل .

يتضح من هذا أن تحديد أولوية التعليم الابتدائي في الدول النامية - ومنها مصر - أمر محفوف بالصعاب ، وذلك لأنه على الرغم من حاجة هذه الدول الشديدة إلى تعميم التعليم الابتدائي فإن هذا التعميم يتطلب منها اعتمادات مالية قد لا تقوى عليها في غالبية الحالات . يضاف إلى هذا أنه إذا قررت تلك الدول منح الأولوية المطلقة في استثماراتها للتعليم الابتدائي فإن ذلك يتم عادة على حساب قطاعات تنموية أخرى قد تكون أشد إلحاحا .

ولعل مصدر الصعوبة فى تقدير الأولوية التى تمنح التعليم الابتدائى فى الدول النامية مرجعه الى واحدة أو أكثر من المشكلات الآتية :-

١ - غالبية الدول النامية - ومنها مصر - تعاني تزايداً حبيراً وسريعاً فى عدد السكان كفتيجته طبيعياً لمعدلات المواليد العالية ومعدلات الوفيات التى تنخفض باستمرار عاماً بعد عام . ومن شأن هذا التزايد الكبير فى عدد المواليد زيادة عدد من هم فى سن التعليم الابتدائى بصفة مستمرة .

٢ - أن معدلات زيادة المواليد ومعدلات الهروب من المدرسة الابتدائية تبلغ أقصاها فى المناطق الريفية وذلك بسبب نقص الوعي بأساليب تنظيم النسل وعدم اقتناع الآباء بجدوى التعليم الابتدائى لأبنائهم وبناتهم لأسباب موضوعية أهمها خلو مناهج هذا التعليم مما يعود على أبنائهم وبناتهم بالنفع المباشر والسريع الذى يحتاجونه .

٣ - تعاني البلدان النامية بعمامة من ارتفاع نسبة الاهدار فى التعليم الابتدائى اذ تبلغ نسبة من يهجرون الدراسة الابتدائية قبل اتمامها حوالى ٤٠٪ من مجموع التلاميذ الذين يلتحقون بها . ومعنى هذا أنه على الرغم من تزايد الانفاق على التعليم الابتدائى فان حوالى نصف ما ينفق يضيع هباء .

ان التسرب من التعليم الابتدائى معناه ان بعض التلاميذ الذين يلتحقون بمدارسه لا يستمرون فيها حتى نهايتها . والاهدار الذى ينتج من تسرب التلاميذ من المدرسة الابتدائية قبل أن يتموا تعليمهم مرجعه أن التلميذ يقضى بالمدرسة بضع سنوات تتحمل من أجله الدولة نفقات كثيرة ثم هو بعد هذا يهجر المدرسة قبل أن يتمها لينضم الى صفوف غير المتعلمين أو صفوف العاطلين فى معظم الاحيان . اذن فالعبء المادى الناجم عن تسرب تلاميذ الابتدائى يظهر أولاً فى رفع تكلفة التعليم بدون عائد مجز ، ثم يظهر فى صورة أخرى بعد ذلك عندما تضطر الدولة الى تكريس جزء كبير من أموالها وجهودها لمحاربة الأمية التى يزداد حجمها سنة بعد أخرى أو لمحاربة الانحرافات السلوكية لمواطنين لم يتعلموا بالقدر الذى يضمن لهم عيشاً شريفاً يمنعهم من الانزلاق الى هاوية الانحراف ثم الاجرام .

ولا يبدو أن الدولة سوف تجنى كثيراً ان هى حاولت خفض تكلفة التعليم الابتدائى ، وذلك لأن تكلفة التلميذ الذى يتم بنجاح مرحلة التعليم الابتدائى قد وصلت فعلاً الى أدناها مما يدعو الى التنبيه بأن أية محاولة لخفض تلك التكلفة لأقل مما هى عليه الآن سوف تصيب كيف التعليم فى الصميم ويؤدى بنا الى تعليم ابتدائى أسوأ مما هو عليه الآن ، وهذا ما لا نرجوه بل ونحذر منه . أما اذا كان هناك اصرار من جانب المسؤولين على خفض تكلفة التعليم الابتدائى فان السبيل الوحيد المقبول هو أن نحاول زيادة العائد من التعليم الابتدائى عن طريق ربط مناهجه بالحياة

حتى نتيح الفرصة أمام الغالبية من الاطفال الذين لا يكملون التعليم
الاعدادى والتاثرى ان يتزودوا بالخبرات والمهارات التى يحتاجونها
لمواجهة الحياة العملية .

ولكن ، لما كانت فترة السنوات الست التى هى طول المرحلة الالزامية
فى الوقت الحالى لا تكفى لاعداد الطفل للحياة العملية ولتزويده بالحد
الادنى من التراث الثقافى للمجتمع فى وقت واحد فانه لا يتبقى امامنا
سوى التفكير الجدى فى اطالة مرحلة الالتزام فنضرب بذلك عصفورين
بحجر واحد ، وهذا هو الاتجاه الذى سوف نتصدى للنفاع عن جدواه .
(لكى يتيسر لنا عرض نظرتنا المستقبلية الى التعليم الابتدائى
(الالزامى) فى مصر فاننا سوف نقدم للقارئ مجموعة من الحقائق
والاعتبارات نوجزها فيما يلى :-

١ - يعتبر التعليم استثمارا غى انبسر لا يفوقه أى استثمار آخر على
وجه الأرض حتى يومنا .

٢ - التعليم الالزامى ضرورة تحتمها الوحدة الفكرية والمعرفية والثقافية
للأمة ، ويقدر طول مدة هذا التعليم تتحقق أهداف هذه الوحدة
بالشكل المرغوب .

٣ - التعليم الالزامى لم يعد حقا للمواطنين فحسب بل أصبح مجالا
خصبا للاستثمار القومى ، فيه توضع اللبغات الأولى والأساسية فى
صنع المواطن المنتج فى شتى مجالات الانتاج .

٤ - اذا كان التعليم الالزامى حقا لكل مواطن فانه يترتب على هذا نشوء
« واجب » على الدولة أن توفر مكانا فى مدارسنا لكل مواطن
يبلغ سن الالتزام .

٥ - تشير الاحصاءات التعليمية الحديثة الى أن ما أمكن للمدارس
الابتدائية المصرية أن تستوعبه لايتجاوز ٨٠٪ من الأطفال فى سن
المرحلة الابتدائية . ويطمح المخططون الى رفع الاستيعاب بنسبة ٥٪
فى السنوات العشر القادمة .

٦ - المدرسة الابتدائية المصرية بشكلها ومحتواها الحالين لا تكفى لوضع
المواطن على عتبة الحياة المثمرة ولا لتكوين شخصية المواطن
المستتير .

٧ - ان متطلبات العصر ، بالاضافة الى المركز الحضارى الذى تحتله
مصر ، كلها حقائق تحتم علينا البدء من فورنا فى اطالة فترة الالتزام ،
على اعتبار أن هذه الاطالة يمكن أن تؤدي بشكل أفضل الى تكوين
شخصية المواطن المنتج والمستتير .

٨ - ان مصر - كدولة نامية لها ظروفها الاقتصادية الخاصة - لا تستطيع أن تتحمل الأعباء الفاجمة عن تعليم الزامى متزايد التكلفة بدون أن تتوقع من ورائه عائدا اقتصاديا مناسباً وسريعاً .

٩ - قد يحون التنفيذ من فوره والكامل لفكرة زيادة نسبة التزام امرا عسيرا هي ظل الظروف الحاضرة للبلاد . وعلى هذا فان البديل الوحيد هو ان ننفذ الفكرة بالتدرج حتى ان نبداً بالمناطق الاست احتياجا الى اطلاله الالتزام تم بسن منها الى المناطق الأقل احتياجا .

١٠ - تشير الاحصاءات التعليمية فى السنوات الماضية الى أن نسبة من يستوعبهم مدارس التعليم الابتدائى من اطفال المذطق الريفية أقل بكثير من مثيلتها فى المناطق الحضرية .

١١ - وتشير الاحصاءات التعليمية كذلك الى نسبة من يهجرون التعليم الابتدائى قبل اتمام نهايه بلع اقصاها بين اطفال المناطق الريفية .

١٢ - وتشير الاحصاءات التعليمية أيضا الى ان كن ١٠٠ طفل بمرحلة التعليم الابتدائى (الالزامى) يصل منهم حوالى ٤٠ فقط الى المرحلة الاعدادية . أى حوالى ٦٠٪ من الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم الابتدائى لا يدخلون المدارس الاعدادية لأحد سببين ، وأولهما ان البعض منهم لا يبقى بالمدرسة الابتدائية حتى نهاية المرحلة بل يهجروها (يتسرب) ، وثانى السببين هو أن نسبة كبيرة ممن ينهون المرحلة الابتدائية بنجاح لا يتمكنون دخول المدرسة الاعدادية بسبب ضعف استعدادهم كما تدل عليه نتائج امتحانات الشهادة الابتدائية .

١٣ - الطفل الذى ينهى دراسته الابتدائية ولا يتمكن من الالتحاق بالمدرسة الاعدادية لا يستطيع أن يلتحق بسوق العمل لسببين .
أ - قوانين العمل تمنع التحاقه بالعمل بسبب صغر سنه .
ب - نقص الخبرة والدراية والمهارات الأساسية الضرورية لممارسة الاعمال الحرفية .

١٤ - الطفل الذى لا يستطيع أن ينتسب الى سوق العمل لصغر سنه ونقص مهاراته لا يجد أمامه سوى الضياع فى الشوارع مع شرانم المنحرفين والارتداد الى جحافل الأميين .

١٥ - ان السلم التعليمى فى مصر (الذى يتألف من ٦ سنوات للمرحلة الابتدائية ، يليها ٣ سنوات للمرحلة الاعدادية ، ثم ٣ سنوات أخرى للمرحلة الثانوية) قد فصل بصورة قاطعة بين قسمين مختلفين من التعليم أحدهما الزامى والآخر قصرنه على المتفوقين فى المرحلة الأولى . وصاحب هذه الظاهرة ظاهرة أخرى مؤداها أن غالبية جهود الإصلاح والتطوير قد انصبت على القسم الثانى من التعليم (الذى يتكون من المرحلتين الاعدادية والثانوية) وغاب عن أذهان

المسؤولين عن التعليم ان المرحلة الأولى بالتطوير والاصلاح هي المرحلة الابتدائية التي هي جل حظ الغالبية العظمى من أطفال مصر الذين يسعدهم الحظ بدخول المدارس .
بعد أن استعرضنا معا تلك الحقائق والاعتبارات نود ان نشير التساؤل التالي :

اذا كان التعليم الابتدائي (الالزامى) على الصورة التي وصفناه بها من حيث الطول والمحتوى ، واذا كان هناك اصرار على جعل الهدف من التعليم الالزامى هو الاعداد للحياة ، فما الذى يستطيعه المسؤولون عن التعليم فى ست سنوات لاعداد الطفل للحياة ؟ .

ان الاجابة على هذا التساؤل واضحة وبديهية وهي أن فترة السنوات أضيق وأقصر من أن تكفى لتحقيق ذلك الهدف الطموح .
اذن فماذا يجب عمله لاعداد الطفل للحياة فى ضوء الحقائق والاعتبارات التي سقناها . ان الجواب على هذا هو أننا اذا اطلنا فترة الالزام عاميين اضافيين وجعلنا مرحلة الالزام ثمانى سنوات بدلا من ست ثم طورنا محتواها فاننا نستطيع ان صمّم لأطفالنا قدرا أكبر من وحدة المعرفة ووحدة الثقافة يتناسب ومتطلبات العصر ، وفى الوقت نفسه نستطيع أن نوفر لأطفالنا المزيد من الخبرات العملية ونكسبهم من المهارات ما يعينهم على مواجهة متطلبات الحياة فيما لو اقتصر حظهم من التعليم على هذه السنوات الثمانية .

قد يعترض البعض على هذا الاقتراح بدعوى أن اطالة فترة الالزام لا تسمح بها اقتصاديات البلاد التي لا تسمح بمزيد من الانفاق على التعليم فى الوقت الحالى . وعلى الرغم من هذا الاعتراض المقبول شكلا وموضوعا فان اتباع المقترحات التالية يمكن أن يتحقق به الهدف المنشود دون زيادة كبيرة فى الانفاق على التعليم :-

من الممكن الأخذ بفكرة مدرسة الثمان السنوات التي جربت بمدينة القاهرة مع اجراء التعديلات الضرورية على مناهجها وأنظمتها بحيث .
١ - تطبق فكرة المدرسة فى المناطق الريفية أولا على أساس أن معدلات التسرب بين الأطفال هناك أعلى بكثير منها فى المناطق الحضرية ، وعلى افتراض أن مناهج المدرسة الابتدائية بشكلها الحالى ليس فيها ما يشبع احتياجات أبناء الريف الذين لا يستطيعون الصبر طويلا على تعليم لا يؤهلهم لمواجهة أعباء الحياة مع آبائهم فى سن مبكرة .

على أنه ينبغي الا يظن من هذا أننا نبغى حرمان أطفال الريف من استكمال فرصهم التعليمية وذلك لأن الأصل فى الفكرة هو أن تظل فرص التعليم متاحة أمام من ينهى مرحلة التعليم الالزامى .

٢ - كى تقلل من تكاليف انشاء وتجهيز المدارس الجديدة ذات الثمان

السنوات نساوع من فورنا فى رسم الخطط الكفيلة بتحقيق الاستفادة القصوى من الامكانات المتاحة على النحو التالى .

١ - الابقاء على المدارس الابتدائية والاعدادية القائمة مع الاستفادة من امكانات المدارس الثانوية الفنية (صناعية - زراعية - تجارية) فى تدريس المقررات الفنية والحرفية بالطريقة والأسلوب الذى يحقق الاستغلال الأمثل للطاقات البشرية والمادية .

ب - الابقاء على خطة الدراسة والمناهج المعمول بها فى الصفوف الأربعة الأولى من المدرسة الابتدائية الحالية كما هى .

ج - يعقد امتحان نقل عادى فى نهاية السنة الرابعة يرقى على أساسه التلاميذ الى الصف الخامس حيث يبدأ تدريس بعض المقررات ذات الصبغة الفنية العملية بطريقة مبسطة وشائقة وتجذب انتباه التلاميذ وتضمن نمو اهتمامهم بها حتى نهاية الصف السادس . ولا بأس من استخدام قليل من الحوافز المادية لتلاميذ الصف الخامس وحتى نهاية الصف الثامن حتى نضمن انتظامهم واستمرارهم فى تلقى الدروس (كأن يصرف لتلاميذ المناطق الريفية والمحرومة كسوتان واحدة للشتاء والأخرى للصيف من قماش شعبى متين) .

ج - تزداد جرعة المقررات الفنية والحرفية فى الصفين السابع والثامن الى المستوى الذى يتمكن به خريج المدرسة ذات الثمان السنوات من احتراف حرفة منتجة ومربحة فيما لو قرر الاكتفاء بهذا القدر من التعليم .

ونحن نتوقع بطبيعة الحال أن هذه التعديلات سوف تستتبع تحول المرحلة الثانوية تدريجيا الى مرحلة ذات الأربعة الصفوف بدلا من الثلاثة ، يستكمل فيها الطالب دراساته الفنية (بالمدارس الثانوية الفنية) أو الثقافية (بالمدارس الثانوية العامة) حسب استعداده وميوله كما تكشف عنها الاختبارات المناسبة وبحيث يظل باب الجامعات مفتوحا أمام المتفوقين من خريجي المدارس الثانوية الفنية .

أضواء على قضية جَوْهر الفن الإسلامي

للأستاذ الدكتور عبد الغنى النبوى الشال
عميد كلية التربية الفنية (جامعة حلوان) سابقا
والأستاذ المتفرغ بها حاليا

تعرضت كتب التاريخ المتعددة والمتنوعة للحضارة الفنية الإسلامية من عدة زوايا ثم تصدى لذلك المؤرخون والنقاد والفلاسفة ورجال الفن ، وقد تعرض كل منهم للموضوع من زاوية معينة ، وكانت معظم آرائهم ظلما للفنون الإسلامية بعامة وظلما للعرب أنفسهم بخاصة الذين هم صانعو هذه الحضارة الفنية الرائعة التى انتشرت فى الصين شرقا وامتدت الى المحيط الأطلسى غربا ومن آسيا الصغرى والبحر الأسود وجبال البرانس شمالا وصحراء السودان والمحيط الهندى جنوبا .

فقد ذكر مؤرخو الغرب أن الجنس العربى لم يرث ما وصفوه بالحس الفنى فلم تساعدهم بيئتهم وتكوينهم المناخى على اقامة حضارة أو تراث فنى ، واعتمدوا فى فتواهم على أن الجنس العربى عاش فى صحراء قاحلة ينتقل من مكان الى آخر بحثا عن أسباب الحياة فلم يتوافر له الاستقرار الذى من شأنه أن يكون ركيزة لخلق حضارة ما ، وذكروا كذلك أن ما وجد من حضارة فنية اسلامية منتشرة فى أنحاء كثيرة من العالم لم تكن من صنعهم بل هى نتاج حضارات قديمة فى بلاد نزع اليها العرب .

ونحن بدورنا فى هذا البحث نرد عليهم ردا علميا وفنيا وتاريخيا فنقول :

ان العرب فى بادئ أمرهم وفى الجاهلية كانوا يمتلكون الحس الفنى بشموله فعندهم الأدب والشعر والخطابة والفصاحة وقوة التعبير اللغوية والتحدث بها بطلاقة واقتدار والتعبير بها عن مكنونات وخواطر وخلجات ، ومن يملك هذه القدرات فهو مكتنز لحس فنى بالطبيعة .

وفى مجال الفن التشكيلى قد حققوا هذا الحس الفنى قبل نزوحهم الى البلاد التى دخلوا فيها فقد نحتوا فى الأحجار المتعددة والأخشاب والخامات الأخرى وصاغوا فيها أشكالا فنية تحدثت عنها كتب التاريخ ومنها كتاب الأصنام « للكلى » وغيرها فهذه الأعمال تخضع لعنصر الخلق الفنى . وفى مجال الفن التطبيقى قانهم رسموا على الأقمشة وغزلوا من خيوط حيواناتهم خيوطا نسجوها على مفروشاتهم وزينوها بتصميمات وزخارف تمتلئ بالرمز حيناً وحيناً آخر تؤكد قدرة المصمم على الأداء الفنى وسيطرته على الخامات .

وفى مجال الرسم على الجدران فقد ورد أن الرسول عليه الصلاة

والسلام لما دخل الكعبة محطما الأصنام رمز الشرك فانه ترك بعض رسوم جدارية وأبقى عليها لأنها تمثل ملحمة دينية للعدراء مريم والسيد المسيح ، كل هذه الأمثلة السريعة تشير بأمانة إلى وجود حس فنى موروث عند هؤلاء العرب الأوائل الذين هم أجداد المدنية التى سيشتع نورها مستقبلا فى الآفاق .

وما قيل أنه لا حضارة فنية عندهم لأنهم كانوا ينتقلون من مكان الى مكان أحر نقول ان هذا التنوع أفادهم ولم يضرهم ، حيث ساعد هذا التنوع على اكتساب التكيف والبناء الجديد نتيجة لخبرات متزايدة ، حيث وجد الفنان المسلم نفسه نتيجة لهذا التنقل وقد اغترف الخبرات المكثفة الموجودة فى كل مكان حل فيه فى اطار عام شامل من الهيئة العامة مع وجود الشخصية الاقليمية النوعية المميزة ، وتؤكد البحوث التربوية والنفسية أن من أهم عناصر العمل الابتكارى أن يغلف الفنان المبدع بعنصر المرونة Flxxibility فقد زودته المرونة أن يخلق هذا الطراز الفنى الاسلامى الفريد ، وأصبحت المئذنة فى المسجد الاسلامى شكلا فنيا معماريا تشكليا له طابعه العام المميز للحضارة ككل وفى الوقت نفسه لها طابعها الاقليمى المميز كذلك .

وما يقال عن المئذنة يقال عن الانتاجات الفنية المختلفة كالنسيج والسجاد والخزف والزجاج وفنون الموازيك والرخام والمعادن وغير ذلك من الانتاجات الفنية المتعددة التى تزخر بها متاحف العالم بطرازها الفريد التى أصبحت تحظى فى الوقت الحاضر بنظرات جديدة عادلة ، نظرات علمية وتذوقية وفنية واجتماعية وغيرها ، فلقد أقيم معرض بفندق « هيلتون » القاهرة منذ حوالى أكثر من عشر سنوات وهو معرض أمريكى وعنوان المعرض هو « أثر الفنون الاسلامية التشكيلية على الصناعات الامريكية الحديثة » . حيث عرض المعرض بعض انتاجات فنية من التراث الاسلامى الحقيقى وعرض بجوارها كيف استفادت الصناعة الأمريكية من هذه الرسوم والزخارف والتعابير والألوان والتشكيلات والتصميمات ، واننا نذكر مما تم فى لندن عام ١٩٧٦ من اقامة معرض للتراث الفنى التشكلى الاسلامى وكان مهرجانا كبيرا تعرض فيه الباحثون لماهية هذه الفنون وقدرتها التشكيلية الرائعة حيث فرض الطراز نفسه آخر الأمر .

لقد ألقى الفيلسوف الفرنسى « روجيه جارودى » - الذى زار مصر عام ١٩٦٩ عدة محاضرات عن « الحضارة العربية وأثرها على التقاليد العالمية » .

ومما قاله : ان الفتح العربى كان ضروريا لظروف لازمة لبقظة الحضارة وتجديد شباب العالم ثم عمل كذلك على خلق الظروف الاقتصادية والاجتماعية التى مهدت لازالة الاقطاع ، ولم يتخذ هذا الفتح طابع الغزو والاغارات الجماعية الهدامة ، مثل التتار والمغول ، ولكنه تم بوساطة أعداد بسيطة دخلت بلادا شاسعة ، وحصلت على تأييد مفاجئ لما فيها من أصالة وقيم ، ثم قال : لقد حقق الفتح العربى بعث نهضة الحضارات الجامدة وحقق التفوق المعنوى والتفوق القبلى فى مواجهة التعصب والاستبعاد ، ثم أشار فى أحاديثه أن « انجلز ، رفيق « ماركس » ذكر أن المفكرين العرب

هم المهتمون من بعيد لأصحاب الانسكلوبيديات في فرنسا في القرن الثامن عشر وأكد الفيلسوف أن وجود العرب في هذه البلاد الشاسعة لم يكن استعمارا ولكنه التحام بالحضارات المحلية سواء أكانت فارسية ، شامية ، مصرية ، مغربية ، أندلسية ، أم غيرها فضلا عن أن وجودهم خلق الظروف الصحيحة للنهضة وبعث الثقافة الكلاسيكية وتحليلها برؤية جديدة ثم انهم خلقوا لأنفسهم آخر الأمر طرازا فنيا مميزا لهم .

وقال الفيلسوف « جاردى » عن الفن العربى ، ان تلك الحضارة ازدهرت في مجال الفن وأثرت ثم تعجب للأسطورة الخطيرة المتداولة في الغرب التي تحاول أن تحيل الفن الاسلامى الى مجرد صنعة زخرفية ، وحصرته في الفنون الصغرى والحرف ، ولقد أنصف هذا الفيلسوف الفن الاسلامى عندما قال ان هذا الفن يؤكد بشدة تصدى الفنان الاسلامى للعالم المادى والروحى على السواء بأسلوبه المميز وطريقته الخاصة الفريدة وما كانت وظيفة الفن الاسلامى نقل المراثيات بل اظهار ما هو غير مرئى وصعب البيان .

ومن هذا المنطلق نجد الفنان الاسلامى من خلال انتاجاته الفنية قد حقق العلم في فنونه التشكيلية المنتشرة ، فالجامع كشكل معمارى بتفاصيله وهندسياته وزخارفه ومآذنه اشعاعات الى الصعود الروحى الى السماء ، والمقرنصات أو أحيانا تسمى بالداليات Stalacitite والتي تشبه خلية من النحل طبقة تعلو طبقة أخرى والكل يأخذك الى العلا وهنا يلعب دورا رمزيا روحيا فضلا عن القيم الجمالية التي تحتزن فيه ، وأن العرائس أو الشرفات في أعلى المباني في المساجد وعلى الرغم من عدم وجود وظيفة مادية لها الا أنها تراقص في نغم بين شكل وأرضية تؤكد تواصلها الى اللامحدود وبدونها يصبح المسجد سجنًا مغلقًا رهيبًا .

ان عنصر النبات الذى يزخر به الفن الاسلامى انما هو رمز للنماء ويشير الى قدرة الخالق الذى خلق من الميت حيا ، بينما يقف الفنان الوثنى عند الرمز نفسه والقداسة له وحده بينما الفن الاسلامى يتعدى الرمز الى المرموز له وهو الخالق المبدع .

لقد لعب الفنان المسلم بزخارف هندسية متعددة ومنها تلاحم شكل الصليب مع النجمة في الاخشاب والرخام والخزف وغيرها وهو هنا يشير الى وحدة بين الأديان واخاء ومحبة وسلام وتوجد لوحة رائعة فريدة في متحف « اللوفر » بباريس ترجع الى القرن الثالث عشر الميلادى تشير الى ذلك .

ولقد تعرض للهندسيات في الفن الاسلامى الكثيرون ومنهم العالم الفرنسى Bourgoïn « بورجوان » وقال عنها انها كانت تقوم على علم واسع بالهندسة العملية والتي جذبت الفنان الايطالى الشهير « ليوناردو دافينشى الى محاكاتها في كثير من أعماله .

كما أن الفنان السويسرى « بول كلى P. Klee نقل كثيرا من

أشكال الخطوط العربية من الفنون الإسلامية دون أن يفهم معانيها مستغلا
أيها كاشكال جمالية فقط .

ولن أتعرض لكثير من الرموز التي يعج بها الفن الإسلامي ويكفيه
أنه صاغها في قوالب فنية رائعة تتناسب وخامة الصياغة مع تفهم كامل
للأصول التكنولوجية المصاحبة ، كما تشير في الوقت نفسه إلى تفهم
الفنان لسيكولوجية الحيوان والطير وغيرها ، أنظر إلى تعبيراته عن
« الديك » مثلا وقد عبر عنه في كثير من إنتاجه لأنه رمز لطلوع فجر
جديد . وعلى هذا الدرب عبر عن الأسماك والجمال والغزلان وغيرها
وكلها لعبت أدوارها في حياة العرب الاجتماعية .

إن الصور التوضيحية التي رسمها الفنان الإسلامي في سجلاته
ومخطوطاته لها طرازها المميز فلم يلتزم بالحساب الذهني الرياضي
الغربي في الظل أو النور أو القريب أو البعيد أو أصول التشريح العلمي
وأصول تجسيم الأشكال ولكنه انفرد بطرازه المميز الفريد واننا نرى الفنان
المعاصر وقد حطم تلك القوانين الوضعية التي كانت حائلا أمام انطلاق
الفنان المسلم سباقا في هذا المضمار .

لقد لعب المصور المسلم بتعبيراته عن مواقف متعددة في موقف
وصورة واحدة فجمع أحيانا بين الليل والنهار ثم لعب باللون والخط
كعناصر تعبيرية رمزية ونظرة إلى عمل المصور بهزاد المسلم في تعبيره عن
قصة سيدنا يوسف وامرأة العزيز تؤكد هذا بوضوح فقد عبر الفنان عن
جوهر دراما القصة وتراجيديتها في صمت المكان الرهيب وسكونه بين
رأسيات الخطوط وأفقياتها وبين حركة النبي وامرأة العزيز يساعد في ذلك
صرخة اللون الأحمر في رداء المرأة وقدره اللون الأخضر في رداء الرسول
والصورة تعيش في اتزان كامل بين المساحات الهندسية وبين الأنغام
التيقة المنتشرة وبين الكتابات هنا وهناك ، فلم تهتز اللوحة لماء فراغها
بل تحس أنها محسوبة باتزان ودقة واقتدار يحافظ على التكوين العام
وحبكتة ودقة اخراجه ولا نشعر بأي تضاد أو تنافر بين هذه الأمواج
المتلاحقة من الزخرف وكلها تشير إلى وجدان الشرق وسحره وخياله
وموسيقاه .

لقد نسي المؤرخون الغربيون في تعرضهم للفن الإسلامي أن القياس
الذهني وحده ليس هو القياس الكامل للخبرة فان الخبرات لن تأتي عن
طريق الذهن والعقل وحده ولكن يوجد طريق آخر هو الذي سلكه الشرق
وفنانه المسلم حيث يتوصل إلى المعرفة والخبرة عن طريق الوجدان والعقل
على السواء وهو الطريق الذي جهله الغرب ولازال غارقا فيه حتى
الآن ، ولقد كان العالم النفساني الكبير « يونج » على حق عندما قال
أن الأشياء لا تدرك بالعقل وحده ولا بالحساب الذهني فحسب ولكن هناك
طريق آخر هو طريق الوجدان والأحاسيس والبصيرة ولا يمكن تجاهل
الخبرة الدينية ، وقال عن الذين يعالجهم لو كان عندهم وعي ديني لعجل
ذلك بالشفاء .

ولقد سبق « يونج » عالمنا العربي العظيم « الغزالي » عندما قال
أن المعرفة تتم عن طريق القلب وكذلك صدقه على ذلك « ابن عربي » عندما قال

ان ادراك الوجود لابد له من صفاء القلوب لتدركه ، ومن هذه الفلسفة سار الفنان الاسلامى وخط لنفسه المنهج الذى ينتج فنونه بمقتضاه حيث ترتقى فنونه فى جواهرها بالانسان فتوقظ الفكر والضمير والوجدان والتأمل وهذا ما عناه « أفلاطون » فى جمهوريته حيث قال : ان الدرجة العليا للوصول الى المعرفة هى التأمل والتدرج فهى عبارة عن عمليات صعود وارتقاء وتتم على مراحل .

وقد أكدت الدكتورة « ايفا دى فيترى » الأستاذة بالسوريون بفرنسا والتي عملت أستاذة زائرة فى جامعة الأزهر بالقاهرة أن الارتقاء موجود عند الصوفية المسلمين حيث يترجمون أحيانا بالسلم أو المعراج الذى يرفع الانسان درجات ودرجات الى عالم صاف خال من الأخطار ، وهذا الفكر أيضا موجود فى كتاب الموتى عند المصريين القدماء وعند العلماء الروحانيين من المسيحيين .

ويؤكد العالم الأثرى « جيمس هنرى برستد » فى كتابه فجر الضمير ، أنه لابد من تربية القلب مثل الذهن تماما ، وهذا هو المسار الذى سار فيه الفنان الاسلامى فكان الضمير والوجدان والوعى الدينى وخبراته الذهنية كلها نوافذه اللامحة وزاده العظيم فى عملياته الثنية واخراج روائعه .
ان الفن الاسلامى ايماءة واشارة وتنبيه وتحريك للوعى وهندسة مثيرة تعبيرية وليست زخرفية فحسب .

ان الناظر للعمل الفنى الاسلامى يحس أنه محمل بخبرات روحية شفاقة تجذبه نحو منبعه وجوهره ، لقد كانت وراء هذه الانجازات الفنية الرائعة قلوب شفاقة نابضة بالحياة يدفعها وجدان حساس بالجمال وقد صدق الفيلسوف الغزالى عندما تعرض لجمال الخط فى الفن الاسلامى وتشكيلاته البديعة حيث قال : ان الانسان ليعجب من خط القلم على الورق ، ثم يعجب للقلم نفسه الذى يخط الخط ثم ينمو الاعجاب ليصل الى يد الفنان التى أمسكت بالقلم وحولته الى أشكال فنية جمالية معبرة .

ويكفى جوهر هذا الفن فخرا أن تظهر فلسفته لتؤكد أنها نافذة على اللامحدود للوصول الى المركز والمنبع وتستنهض فى النفس البشرية السر الخفى لرواء قلب الانسان .

هو فن يركب معادلاته السنوية فى تلك النفوس البشرية التى يعجز الفن المعاصر عن أدائها .

تلك نظرات وتحليلات بطاها البحث حول جوهر الفن الاسلامى وفلسفاته التى اختفت حيناً أمام الغروب ومؤلقاته فضلوا الطريق نحو تفهم فلسفاته وقيمه الحقيقة التى تزر بها انتاجاته الرائعة التى تملأ متاحف العالم أجمع شاهدة بالجمال التشكلى الفنى الرائع .

أثر اتجاهات الوالدين على توافق الأبناء في وحدة سيوة

(دراسة في التطبيق الاجتماعي)

الدكتور محمد سيد صبحي - مدرس الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة عين شمس

✱✱ أعدت هذه الدراسة بوحدة سيوة أثناء الرحلة التي قامت بها
جامعة عين شمس في الفترة من ٢٠ الى ٢٩ ديسمبر ١٩٧٥ لدراسة
مشكلات الواحة .

البحث في أثر الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والمستوى
الثقافي لوالدين على توافق الأبناء في واحة سيوة يكتسب أهميته على
اعتبار أن الاتجاهات الوالدية من أهم العوامل التي تسهم في تكوين
شخصية الفرد . . . حيث يمر الطفل في أسرته بخبرات تعدده للاستجابة
بضريقة ايجابية أو سلبية للخبرات القادمة في حياته . فهو يتدرب منذ وقت
مبكر مثلاً على تنظيم بعض وظائفه الحيوية ، ويصحب هذا التدريب جو
انفعالي خاص ، قد يغلب عليه الحب والتقبل أو التهديد بفقدان الحب ،
ر فقدانته فعلاً . وقد يتعلم الطفل من هذه الخبرات أنه يستطيع السيطرة
على وظائفه ، أو يشعر بأنه لا يستطيع انجاز هذه السيطرة ، وفي هذه
الأثناء ينشأ على الثقة بنفسه وبالأخرين ، وعلى الشعور بأنه معد لانجاز
الخبرات الجديدة أو ينشأ على عكس ذلك . ✱✱

وقد يؤدي هذا الى تنشئته فرد يتسم بالتردد وعدم الثقة بالنفس ،
وعدم القدرة على القطع برأى في موقف ما ، فهناك من يفكر باستمرار ،
فاذا ما انتقل مثل هذا الطفل من الأسرة الى مجتمع الجيران أو مجتمع
المدرسة فقد يجد ما يخالف ما تعود عليه ، وقد يؤدي هذا الى سوء
التوافق النفسي للطفل مما قد يلزمه في مراحل نمو قالية .

من هنا تتجلى أهمية الاتجاهات الوالدية التي تصاحبها وتلازمها
ثقافة معينة يتميز بها الآباء ، تلك الثقافة التي من شأنها كما يرى
(روجرز - ١٩٥٩) « ان تزيد من ظروف الأمن النفسي للأبناء ، أو تقلل
من هذه الظروف ، وبالتالي يتأثر مدى توافق الأبناء تبعاً
لذلك » . ص ٧٩ (١)

ولقد دفعني اختيار هذا البحث أثناء وجودي ضمن الفريق البحثي
لمنطقة سيوة الذي نظمتها جامعة عين شمس في الفترة من ٢٠ الى
٢٩/١٢/١٩٧٥ عدة أسباب أهمها :

● تختلف واحة سيوة عن جميع الواحات اختلافاً بيناً ، إذ أنها
ذوو رطانة خاصة بهم لا يعرفها ، قالها ذو وطانة خاصة بهم لا يعرفها
سواهم الا من عاشهم وقتاً ولهم أيضاً عادات غريبة لا زالوا يتمسكون
بها .

● اللواحة طابع خاص يميز الأسرة فأهل الواحة بطبيعتهم لا يالفون الغرباء ، وهذه سجية توارثوها منذ القدم ، وليس من السهل اليسير أن يدلوا بمعلومات لكل طارق .

● تعتبر الواحة من المجتمعات المغلقة - مما جعلها تتميز بأساليب خاصة في التنشئة الاجتماعية مما قد يكون له أثره على سلوك الأبناء ، وتوافقهم النفسي .
هدف الدراسة :

يهدف هذا البحث الى دراسة العلاقة بين التوافق النفسي لطلاب المرحلة الاعدادية بواحة سيوه ، وكل من الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء ، والمستوى الثقافى للوالدين .
أهمية الدراسة : تنحصر أهمية الدراسة فيما يلي :-
(١) أن العلاقة بين الوالدين والأبناء لها قيمتها ، وأن سلامة هذه العلاقة وصحتها شرط من شروط توافق الأبناء وضمان استقرارهم النفسي .

(٢) أن أساليب التربية الخاطئة التى قد يتبعها بعض الآباء كنوع علاقة الوالدين بالأبناء تلعب دورا هاما فى عدم توافق الأبناء .

(٣) تحاول هذه الدراسة من خلال ما تقدمه من نتائج اللقاء الضوء على عوامل التنشئة الاجتماعية وما يصاحبها من عوامل ثقافية تشكل سلوك الأبناء داخل الواحة ، وتؤثر على مدى توافقهم ، وتشخص بعض الاضطرابات السلوكية لديهم ، مما قد يجعلنا أكثر فهما لعوامل التنشئة الاجتماعية التى تعرض لها هؤلاء الأبناء تبعا للظروف المحيطة بهم والمناخ الاجتماعى التى تتميز به الواحة .

تصديد المصطلحات :

أولا : الاتجاهات الوالدية :-

يقصد بالاتجاهات الوالدية فى هذه الدراسة ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب فى معاملة الأبناء فى مواقف حياتهم المختلفة ، وكما يظهر فى تقرير الأبناء المستخدم فى هذه الدراسة * والذى يوضح ادراك الأبناء لهذه الاتجاهات ، وقد تضمن هذا المقياس المستخدم فى الدراسة

الاتجاهات الآتية :

(التسلط - الحماية الزائدة - الإهمال - إثارة الألم النفسى -

التذبذب - التفرقة - السوء) .

ثانيا : المستوى الثقافى للوالدين :-

يتحدد المستوى الثقافى للوالدين فى هذه الدراسة فى ضوء المقياس الذى أعده الباحث * * * والذى يتضمن :-

(درجة تعليم الوالدين - أدوات الثقافة داخل المنزل - استخدام الأسرة لما يتوافر لديها من أدوات الثقافة نشاط الأسرة الثقافى خارج المنزل - معتقدات الأسرة وعاداتها - ممارسات ثقافية موجهة نحو الأبناء) .

ثالثا : التوافق النفسى :-

يقصد فى هذه الدراسة ما يقيسه اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية (اعداد عطيه هنا ، ١٩٦٩) وقد أعد هذا الاختبار للمرحلة الاعدادية لتحديد أهم نواحي شخصيات طلبة المدارس الاعدادية التى قد تتدخل فى تحديد التكيف الشخصى ، والتكيف الاجتماعى ، والتكيف العام . (٢)

رابعاً : كراسة الملاحظة (لدراسة السلوك الاجتماعى لتلاميذ المرحلة الاعدادية) وذلك من واقع ملاحظات الأساتذة .
منهج الدراسة :

يهدف هذا البحث الى دراسة العلاقة بين التوافق النفسى لطلاب المرحلة الاعدادية بواحة سيوة ، وكل من الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والمستوى الثقافى للوالدين .

وقد افترض الباحث الفروض الآتية :-

(١) لا توجد علاقة بين التوافق النفسى للأبناء كما يقاس بالمقياس المستخدم فى هذه الدراسة والاتجاه نحو (التسلط - الإهمال - الحماية الزائدة - إثارة الألم النفسى - التفرقة - التذبذب) كما تقاس بالمقياس المستخدم فى هذه الدراسة .

(٢) توجد علاقة بين التوافق النفسى للأبناء كما يقاس بالمقياس المستخدم فى هذه الدراسة والمستوى الثقافى للوالدين كما تقاس بالمقياس المستخدم فى هذه الدراسة .
وقد قام الباحث بالخطوات الآتية فى سبيل التحقق من صحة هذه الفروض :

أولاً : اختيار العينة :

تكونت العينة المستخدمة فى هذه الدراسة من ٧٥ طالب من طلاب المرحلة الاعدادية الذكور بمدرسة ناصر الاعدادية - وقد تراوحت الأعمار الزمنية لأفراد العينة ما بين ١٣ - ١٥ سنة - وبالنسبة للمستوى الاجتماعى الاقتصادى .

ينتمى جميع أفراد العينة الى مستويات اجتماعية اقتصادية تكاد تكون متقاربة ، وهى تلك المستويات التى يمكن القول بأنها تمثل الطبقة المتوسطة فى المجتمع السورى (١) .

ثانيا : الأدوات المستخدمة :-

(١) مقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء الصورة (أ) الخاصة بالوالد - والصورة (ب) الخاصة بالوالدة - ويتكون هذا المقياس من ٨٤ عبارة تقيس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء فى أبعادها المختلفة بطريقة التقدير الذاتى . ويهدف هذا المقياس الى إعطاء صورة قد تكون متكاملة عن الأبعاد السائدة فى اتجاه الوالد أو الوالدة نحو الأبناء فى أثناء عملية التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء وتمثل هذه الصورة فى درجات المقاييس الفرعية المختلفة وهى (التسلط - أثارة الألف النفسى - الحماية الزائدة - التفرقة - التذبذب - الإهمال - السواء) .

(٢) مقياس الثقافة الأسرية : يهدف هذا المقياس الى التعرف على بعض أنواع النشاط التى قد تمارسها بعض الأسر ، والتى تنم بدورها عن مستوى ثقافى معين ، ويتكون هذا المقياس من ٤٢ عبارة صنفبت بحيث اشتملت على ستة مقاييس فرعية هى : درجة تعليم الوالدين - أدوات الثقافة داخل المنزل - استخدام الأسرة لما يتوافر لديها من أدوات الثقافة - نشاط الأسرة الثقافى خارج المنزل - معتقدات الأسرة وعاداتها وقيمتها - ممارسات ثقافية موجهة نحو الأبناء) .

(٣) اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية : يتكون هذا الاختبار من قسمين :

القسم الأول : (التكيف الشخصى) مدى اعتماد الفرد على نفسه - احساسه بقيمته - شعور الفرد بحريته - شعوره بالانتماء - تحرر الفرد من الميل الى الانفراد - خلو الفرد من الاعراض العصابية .

القسم الثانى : (التكيف الاجتماعى) اعتراف الفرد بالمستويات الاجتماعية - اكتساب الفرد المهارات الاجتماعية - تحرر الفرد من الميول المضادة للمجتمع - علاقات الفرد بأسرته .
علاقات الفرد فى المدرسة - علاقات الفرد فى البيئة المحلية .

(٤) كراسة الملاحظة لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعى .

(٥) اختبار الذكاء المصور (أحمد زكى صالح ، ١٩٧٢) بهدف تقدير القدرة العقلية العامة لدى أفراد العينة ويلاحظ أن الباحث الحالى

كان يشرح بعض الصور التي يتضمنها الاختبار - وذلك لعدم فهم أفراد العينة لهذه الصور (مثل بعض الحيوانات وبعض الأدوات) وذلك قد يعطى مؤشرا للمستوى الثقافى والحضارى لأفراد العينة) .

ثالثا : الأسلوب الإحصائى المستخدم :

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الارتباطية التى تعقد على استخراج معاملات الارتباط بين الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة فى المقاييس والاختبارات المستخدمة فى الدراسة . وقد تم استخراج معاملات الارتباط بطريقة (بيرستون) (١) بين درجات أفراد العينة فى مقياس الشخصية ودرجاتهم فى المقاييس القرعية التى يتضمنها مقياس الاتجاهات الوالدية المستخدم فى الدراسة ، وكذلك درجاتهم فى اختبار الذكاء المصور ، ودرجاتهم فى مقياس الثقافة الأسرية . وتم استخراج معامل الارتباط بين درجاتهم فى المستوى الثقافى ودرجاتهم فى اختبار الشخصية . تم استخدام معامل الارتباط الجزئى لاستبعاد أثر الذكاء من العلاقة بين التوافق لدى الأبناء والمستوى الثقافى للأبناء (٢) .

النتائج وتفسيرها :

أولا : النتائج :

يقدم الباحث الحالى النتائج التى أمكن الوصول إليها فى حدود الدراسة الحالية عن طريق استخدام معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة فى المقاييس المختلفة المستخدمة فى هذه الدراسة - وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج الآتية .

أولا : العلاقة بين توافق الأبناء والاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وتتضح من خلال الجدول الآتى .

ثالثا : فيما يتعلق باستمارة الملاحظة :

اعتمد الباحث عند استخدامه للملاحظة على أداة تزيد من دقة الملاحظة بالإضافة الى تحليل عناصر هذه الكراسة - وبطبيعة الحال لا بد من أخذ تسجيلات المدرسين بشئ من الحذر خاصة وأن عدد المدرسين لم يتجاوز ثلاثة مدرسين وهذا العدد أقل من أن نعتمد على نتائجه - بالإضافة الى المدة الزمنية للملاحظة مما أدى الى ضرورة إجراء مقابلات فردية مع بعض هؤلاء التلاميذ . *

رابعا : نتائج الإناث من خلال كراسة الملاحظة : **

١ - العناية بالمظهر الخارجى : عادية لاتبدى اهتماما شديدا بمظهرها - وان كان لا يبدو الا نظيفا (١٠٠٪ اجماع التقدير)

٢ - الثياب الانفعالى : متزنة عادة (٨٥٪ اجماع التقدير)

٣ - الضبط : تبذل مجهودا فى سبيل أداء الواجب وضبط النفس
(٩٠ اجماع التقدير)

٤ - المرح : يغلب عليها الاكتئاب (٨٥٪ اجماع التقدير)

٥ - الاجتماع مع الآخرين : تتجنب الجماعة (الذكور) وتقتصر فى
علاقتها بالزميلة (١٠٠٪ اجماع التقدير)

٦ - القدرة على تكوين علاقة بالآخرين : نادراً ما تنجح مع الآخرين
(١٠٠٪ اجماع التقدير)

٧ - حب الاستطلاع : لا تسعى الى المعرفة بنفسها بل لابد من أن يدفعها
الى ذلك أحد (٩٠٪ اجماع)

٨ - التركيز : عادية (١٠٠٪ اجماع التقدير)

٩ - الرغبة فى المدح وحب الظهور : تشعر بالسرور اذا امتدح سلوكها
(١٠٠٪ اجماع التقدير)

١٠ - القيادة والمبادأة : منقادة باستمرار (١٠٠٪ اجماع التقدير)

١١ - الطاعة : تخضع للقواعد التى تخضع لها الجماعة
(١٠٠٪ اجماع التقدير)

١٢ - الايثار : تمنح ما لديها وتتنازل عنه بسخاء (١٠٠٪ اجماع التقدير)

١٣ - المنافسة : تكره المنافسة وتنسحب عادة اذا كانت هناك مواقف
منافسة (١٠٠٪ اجماع التقدير)

١٤ - الحماسة . هادئة همدوء ظاهرا وكسلانة فى معظم الأحيان
(١٠٠٪ اجماع التقدير)

١٥ - تقدير الذات : متواضعة ولا أثر ظاهر للاعتزاز بالنفس لديها
(١٠٠٪ اجماع التقدير) *

ثانيا : تفسير النتائج :

أسفرت الدراسة الحالية عن عدم وجود علاقات بين توافق الأبناء
وكل من الاتجاه نحو التسلط واثارة الألم النفسى ، والحماية الزائدة ،
الفرقة ، التذبذب ، الاهتمام . ويعنى هذا أن التوافق النفسى للأبناء
لا يرتبط بهذه الاتجاهات مما قد يفيد أن الأبناء قد يشعرون بالتوافق
النفسى فى ظل هذه الظروف أو قد لا يشعرون ، فهناك عوامل أخرى تؤثر
فى التوافق النفسى للأبناء لا يكون مصدرها هذه العوامل .

ويبدو من نتائج البحث الحالي أن التوافق النفسى يتطلب من حيث الاتجاهات الوالدية توفير معاملة سوية من الآباء والأمهات ، وتتجلى هذه المعاملة السوية من قبل الآباء فى كونهم يعطون الأبناء الفرصة لإبداء آرائهم الخاصة والتعبير عن أفكارهم ، وقد اجمع أفراد العينة على أن الآباء يناقشونهم فى شئون المجتمع السوى ، وأنهم يناقشونهم فى أمور القبيلة ومشكلاتها . إلا أن أفراد العينة قد أظهروا أن هناك ضريبا من ضروب التباين والاختلاف فى المعاملة فى الأسرة على سبيل المثال قد يحترم الأبوان حاجات المراهق فى موقف ما ، ثم قد يعاملانه على أساس أنه مازال طفلا فى حالة أخرى (تتجلى هذه الملاحظة من خلال رأيهم عندما يحاولون حضور مجالس شيوخ القبيلة - حيث يرفض الآباء حضور الأبناء هذه المجالس لأنهم ليسوا كبارا) وكثيرا ما يكون جو العلاقات بين المراهق ووالديه جوا من الثقة المتبادلة فيسهل عليه أن يستشيرهم فى بعض مشكلاته وأحواله ، وفى أحيان أخرى يشعر المراهق بالجفوة وبعد المسافة بينه وبين والده ، فلا مفر من أن يتجه الى الأقران أو من يكبره سنا فى كل ما يريد أن يستفسر عنه مما جعل العلاقات الخارجية لدى الأبناء أكثر رسوخا من العلاقات الأسرية .

ويرى الباحث أن هذا التصرف من قبل الآباء قد يتسبب فيما لاحظناه ، أثناء اجراء البحث من تردد الأبناء فى الاجابة على الاسئلة وعدم قدرتهم على المناقشة . ويؤكد (القوصى ١٩٧٠) على أهمية الروابط بين الوالدين وأثرها فى تكوين الأبناء النفسى فيرى أن تعاون الوالدين واتفاقهما ، والاحتفاظ ، بكيان الأسرة يخلق جوا هادئا ينشأ فيه الطفل نشوءا متزنا .

وقد أشارت نتائج الدراسة الى عدم صحة الفرض الذى افترضناه حيث لا توجد علاقة بين توافق الأبناء والمستوى الثقافى للأسرة بالنسبة لدرجة تعليم الوالدين - وتوافر أدوات الثقافة داخل المنزل ، ومدى استخدام هذا أن التوافق النفسى قد يوجد أو لا يوجد فى ظل هذه الظروف الثقافية ، وأعطت نتائج البحث علاقة ايجابية بين التوافق النفسى والممارسات الثقافية الموجهة نحو الأبناء ، وهنا تتجلى لنا أهمية الأسرة كوسيط ينقل كافة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التى تسود المجتمع بعد أن تترجمها الى أساليب عملية فى تنشئة الأبناء .

توصيات تقدمها الدراسة :

أثبتت الدراسة أهمية تحقيق المناخ النفسى السليم المتمثلا فى الاتجاهات الوالدية السوية للآباء نحو الأبناء ، وكذلك المستوى الثقافى للوالدين الذى قد يمثل بدوره أهمية بالغة فى توافق الأبناء النفسى والاجتماعى ، وفى ضوء هذه النتائج فقد يكون من الممكن لنا أن نقدم بعض التوصيات التربوية التى قد تسهم وتعمل على النهوض بآبناء هذه المرحلة (الاعدادية) على الوجه الآتى :-

(١) الاهتمام بتزويد المدرسة بعدد كاف من المدرسين فى التخصصات المختلفة .

- (٢) تزويد المدرسة بالاجهزة والمعامل لكي نقدم للتلاميذ الخبرات العلمية بطريقة منهجية سليمة .
- (٣) محاولة تزويد المدارس الابتدائية بالمدرسات حتى يقبل البنات على التعليم وبخاصة وأن الأهالي يمنعون بناتهم في المرحلة الابتدائية وذلك لأن القائم بالتدريس رجل .
- (٤) بناء المدرسة الاعدادية بطريقة حديثة مزودة بالملاعب لكي يستطيعوا ممارسة النشاطات التي من شأنها أن تعدل اتجاهاتهم (خاصة وان المدرسة الاعدادية تمثل بيتا مهدما لا توجد فيه أية مرافق مما يجعل التلاميذ لا يشعرون بقيمة المدرسة أو الانتماء اليها) .
- (٥) تزويد المدرسة بالوسائل التعليمية التي تمكن التلاميذ من التعرف على الخبرات التعليمية وتساعدهم في فهمها .
- (٦) الاهتمام بالكشف الصحي الدوري على طلاب هذه المرحلة وذلك تجنباً لانتشار الامراض المعدية .
- (٧) تزويد المدرسة بمكتبة وكتب ثقافية وذلك لتشجيع هواية القراءة واستثمار وقت الفراغ بطريقة ايجابية .
- (٨) ارسال موجات الاذاعة الى الواحة مما يؤثر بدوره في ارتفاع مستوى وعي الاسرة (حيث لا يصل الارسال الاذاعي بسهولة الى الواحة -) وكذلك ايضا الاهتمام بارسال الصحف الصباحية والمجلات كأدوات أساسية للثقافة .

ساطع الحصرى (أبوخلدون) والدراسات التربوية المقارنة

للدكتور نبيل أحمد عامر صبيح
كلية التربية - جامعة عين شمس

يعد ساطع الحصرى من كبار خبراء التربية والتعليم والثقافة فى البلاد العربية قاطبة . فقد درس وعالج الكثير من القضايا والمشكلات التى تتصل بشئون التربية والتعليم وأمور الثقافة بعامة - نظريا وعمليا - عدة عقود من السنين ، وذلك قبل أن ينصرف بكليته الى بحث القومية العربية ونشرها بين الناس والدفاع عنها ضد أعدائها ، حتى اعتبر بحق فيلسوف القومية العربية فى الوقت الحاضر .

فقد آمن ساطع الحصرى بأن جميع البلاد التى يتكلم سكانها اللغة العربية ، عربية مهما تعدد الدول التى تحكمها ، ومهما تتنوع الدول التى تسيطر عليها ، ومهما تتنوع الأعلام التى ترفرف على بناياتها الحكومية ، ومهما تتعرج وتتشابك الحدود التى تفصل بين أقسامها السياسية . . . انها بلاد عربية ، و « بلاد العرب » ليست الجزيرة العربية وحدها ، كما يدعى البعض ، ولكنها جميع البلاد التى يتكلم أهلها اللغة العربية ، من جبال زاغروس فى الشرق ، الى المحيط الاطلسى فى الغرب ، ومن شواطئ البحر المتوسط وهضاب الأناضول فى الشمال الى المحيط الهندى ومنايع النيل والصحراء الكبرى فى الجنوب ، فكلها تدخل فى نطاق « بلاد العرب » . . والعربى فى نظر ساطع كل من ينتسب الى البلاد العربية ويتكلم اللغة العربية ، ومهما يكن اسم الدولة التى يحمل جنسيتها وتابعتها بصورة رسمية ، ومهما تكن الديانة التى يدين بها ، المذهب الذى ينتمى اليه ، ومهما يكن أصله ونسبه وتاريخ حياة أسرته ، فهو عربى أولا واخرا !!

بذلك فان العروبة فى نظر ساطع ليست خاصة بأبناء الجزيرة العربية ، أو مختصة بالمسلمين وحدهم ، بل انها تشمل كل من ينتسب الى البلاد العربية ويتكلم اللغة العربية . . سواء أكان مصريا أم كويتيا أم مركشيا وسواء أكان مسلما أم مسيحيا ، سواء أكان سنيا أم جعفريا أم درزيا ، وسواء أكان كاثوليكيا أم أرثوذكسيا أم بروتستانتيا . فهو من أبناء العروبة ، ما دام ينتسب الى بلاد عربية ويتكلم اللغة العربية . والعرب أمة واحدة ، وما المصريون والعراقيون والمغاربة ، الا شعوب وفروع لامة واحدة هي الامة العربية .

والحصرى على حق حين يذكر فى مقدمة كتابه « العروبة أولا » :
« ما أغربنا ، اننا ثرنا على الانجليز ، ثرنا على الفرنسيين ، ثرنا على

الذين اسدولوا على بلادنا وحاولوا استعبادنا ٠٠ كررنا الثورات الحمراء عدة مرات ، وواصلنا الثورات البيضاء عدة عقود من السنين ، وقاسينا في هذا السبيل الوابا من التعذيب وبخبتنا أنواعا من الخسائر وضحايا كثيرا من الارواح ٠٠٠ ولكننا ، عندما قهرنا من نير هؤلاء ، أخذنا نسعدى الحدود التي كانوا قد اقاموها في بلادنا ، بعد أن قطعوا أوصالها ٠٠ وسينا أن تلك الحدود ، انما كانت حدود « الحبس الانفرادي » و « الإقامة الاجبارية » التي كانوا فرضوها علينا ٠٠

ولذلك اعتقد ساطع أن أول ما يجب عمله لتحقيق الوحدة العربية - في الاحوال الحاضرة - هو ايقاظ الشعور بالقومية العربية ، وبث الايمان بوحدة هذه الأمة . وعندما يتيقظ هذا الشعور تمام اليقظة ، وعندما ينتشر هذا الايمان ويرسخ في النفوس تمام الرسوخ ، تتوضح السبل وتتمهد الطرق أمام الوحدة العربية وتزول العقبات وتنهار العوائق التي تعترضها بكل سهولة ٠٠ أما اذا بقي الشعور بالقومية على ما هو عليه من الضالة ، والايمان بوحدة الأمة العربية على ما هو عليه من الضعف ، تبدو أتفه العوائق بمنزلة العقبات التي لا يمكن اقتحامها ، فتتوقف الجهود أمام أولى الصدمات ، وتنهار العزائم أمام أصغر المشكلات .

ومن ثم سعى الحصري على الدوام وراء ايقاظ الشعور بالقومية العربية أو بث الايمان بوحدة الأمة العربية ، اعتقادا منه بأنه الطريقة العملية لتحقيق الوحدة العربية المنشودة . وكان أن ألى على نفسه أن يحقق حلم الأمة العربية عن طريق الدعوة للوحدة الثقافية العربية ، وذلك باحداث التقارب بين نظم التربية والتعليم في البلاد العربية المختلفة ٠٠

أذ شارك ساطع الحصري في ادارة شئون التربية والتعليم في العراق وسورية وكان له أكبر الفضل في وضع الكثير من المناهج والنشاطات والقوانين التعليمية التي نظمت التعليم في هذين القطرين العربيين على فترات متباعدة ٠٠ كما أنه نشر كثيرا من المقالات التي تناولت بالنقد والتحليل نظم التعليم في مصر في فترات مختلفة . وألقى بخلاف ذلك كثيرا من الدروس والمحاضرات في دمشق وبغداد والقاهرة وغيرها من العواصم العربية تناولت كثيرا من المواضيع التربوية والنفسية التي أسهم بها في تطوير نظم التعليم في البلاد العربية ، هذا فضلا عن نشره الكثير من الابحاث والآراء في أمور التربية والتعليم والثقافة والمواضيع التي تتصل بهم من قريب أو بعيد .

وتعكس لنا مؤلفات الحصري التربوية الكثيرة أوجه نشاط المتفرغ في أمور التربية والتعليم والثقافة . فقد ترك عددا كبيرا من المؤلفات التربوية نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر : دراسات قيمة متعددة نشرها في مجلة التربية والتعليم التي كان يشرف على اصدارها في بغداد (١٩٢٨ - ١٩٣٢) ، نقد تقرير لجنة مونرو عن معارف العراق (١٩٣٢) ، محاضرات في علم الاحصاء (١٩٣٩) ، آراء وأحاديث في التربية والتعليم (القاهرة ١٩٤٤) ، تقارير عن أحوال المعارف في سورية

فى جزئين (دمشق ١٩٤٤ ، ١٩٤٥) ، أصول التدريس العامة ، وأصول تدريس اللغة العربية (بيروت ١٩٤٨) ، اللغة والادب وعلاقتهما بالقومية (١٩٥٨) ، حولية الثقافة العربية فى ستة أجزاء (القاهرة ١٩٥٠ - ١٩٦٣) ، حول الوحدة الثقافية العربية (١٩٥٩) ، ثقافتنا فى جامعة الدول العربية (١٩٦٢) . ونشر ساطع كثيرا من الابحاث التربوية فى مختلف المجالات العربية ولا سيما مجلة التربية والتعليم التى كان يصدرها فى بغداد بين عامى ١٩٢٨ ، ١٩٣٢ والتى سبق أن أشرفنا اليها ، الى جانب مقالاته العديدة فى مجلة الرسالة التى كانت تصدر فى القاهرة والتى كان يشرف عليها المرحوم الاستاذ احمد حسن الزيات ، الى جانب مجلة الثقافة ، والهلال ، وصحيفة التربية .

ونجد فى بعض مؤلفاته التربوية نقدا « لنظام التعليم فى مصر » ورداً على دعوة أستاذنا الدكتور طه حسين الى « تعليم اللاتينية واليونانية فى المدارس الثانوية » ، وتأييدا « لتحرير سورية من النظم التعليمية التى فرضتها عليها فرنسا » (أوصى الحصرى فى تقاريره عن اصلاح المعارف فى سورية بتقوية التوجيه القومى فى التعليم ، والتوسيع فى تعليم المواد الاجتماعية ، والغاء اللغة الاجنبية من التعليم الابتدائى) ، ونقدا لدعوة « ثقافة البحر المتوسط » ونقدا لنظرية الاقليمية ونظرية الرسوس (الريس RACE أى العرق أو الجنس) فى الادب العربى ، وانتقاداً « لقواعد اللغة العربية كما تدرس فى الوقت الحاضر » .

ولساطع الحصرى مؤلفات أخرى تتناول - خلاف المواضيع التربوية - موضوعات تاريخية واجتماعية وفلسفية تسهم بدورها فى احداث التقارب بين نظم التربية والتعليم فى البلاد العربية وتؤكد بخاصة على ضرورة الوحدة الثقافية العربية . من هذه المؤلفات القيمة : دراسات عن مقدمة ابن خلدون ، يوم ميسلون ، صفحات من الماضى القريب ، آراء وأحاديث فى التاريخ والاجتماع ، آراء وأحاديث فى العلم والاخلاق والثقافة ، البلاد العربية والدولة العثمانية .

وتتضمن هذه المؤلفات موضوعات هامة نذكر منها : مذكرات الحصرى عن يوم ميسلون والاحداث التى سبقتة وأعقبته (كان ساطع الحصرى وقتذاك وزيرا للمعارف فى سورية وقابل الجنرال غورو الفرنسى فى « عالية » مندوبا عن حكومة دمشق وخبر أثناء ذلك بنفسه مكر الغزاة الفرنسيين وتواطئهم لاحتلال سورية) ، ونقداً لأسطورة « فضل حملة بوناپرت على النهضة المصرية » (ينفى الحصرى وجود أى اثر ايجابى مباشر أو غير مباشر لحملة بوناپرت على مصر) ، ونقداً لأسطورة « تنازل الخليفة العباسى الاخير عن الخلافة للسلطان سليم العثمانى » ، وعرضاً لاطماع ومشاريع الدول الاوربية فى الامارات العربية الخاضعة للدولة العثمانية ، وغير ذلك من الابحاث التاريخية والفلسفية والاجتماعية التى يظهر فيها اصالة وعمق مفكرنا ساطع الحصرى .

والواقع ان هذه الآراء والافكار والملاحظات التربوية وغيرها التي أشرنا اليها اشبارات عابرة لا تصدر الا عن عقل مفكر تربوي عربى من الدرجة الاولى ، يحاول أن يسبهم عن طريقها فى خدمة قضايا التربية والتعليم والثقافة فى البلاد العربية كخطوة تمهيدية فى سبيل تحقيق هدف القومية العربية المنشود وهو الوحدة العربية الشاملة أمل العرب جميعا .

فكان فقيدنا الحصرى - الذي ظل مكافحا طول حياته عن تلك الاهداف السامية ، يعد من أوائل الدين وضعوا لبنات الوحدة الثقافية العربية كخطوة فى سبيل تحقيق الوحدة العربية الكبرى بين البلاد العربية جميعا ، وهو الهدف الذى سعى وناضل فى سبيل تحقيقه حتى وافته المنية فى ٢٤ ديسمبر عام ١٩٦٨ .

والكاتب لا يعدو الحقيقة اذا قال أن جميع مؤلفات الحصرى التربوية والاجتماعية والفلسفية والتاريخية تتصل على نحو أو آخر بقضايانا القومية ، وتساهم فى الجمل الأول فى اتمام الوحدة الثقافية العربية ، وتمهد فى سبيل الهدف الأكبر وهو الوحدة العربية الشاملة .

نذكر فى هذا الجسد أن الحصرى يرى أننا عندما نسعى الى نشر الفكرة القومية وبث الايمان بالقومية العربية ، علينا أن نتوسل بكل الوسائل - من تعريف وإقناع وتلقين وإيحاء وتحبيب وتحسيس - لتحقيق ذلك ، ولابد لنا من مخاطبة العقول والقلوب والاهتمام بجميع ضروب المعرفة والايمان التى تؤدى الى تحقيق ذلك الهدف .

وهنا يبرز أصالة وعمق الحصرى حين يربط بين الفكر والتطبيق أو بين النظر والعمل ، فهو يربط بين الفكرة القومية وبين خبراته التربوية ، ويضع دليلا للعمل لتحقيق الفكرة القومية عن طريق مراعاة مكونات الأفراد .

فالحصرى يذكر أن اهتمامنا بالوسائل التى تؤدى الى نشر الفكرة القومية يجب أن يختلف باختلاف الأفراد والجماعات التى نوجه اليهم خطاباتنا وكتاباتنا ، ونركز حولهم جهودنا الإقناعية والإيجابية ، إذ يجب علينا أن نأخذ بنظر الاعتبار أعمارهم ومستويات معارفهم وأنسواء ثقافتهم وألوان التيارات الفكرية والسياسية التى أثرت ولا تزال تؤثر فيهم . ومن ناحية أخرى علينا أن نعمل وفق خطط متنوعة وبخاصية بكل من تلاميذ المدارس الابتدائية ، وتلاميذ المدارس الثانوية ، وطلاب الجامعات والمعاهد العليا وسواد الناس ، وطبقة المثقفين من الشبان والكهول ، من الصغار والراشدين .

فكان الحصرى إذن عصى فى أفكاره بكل معانى العصرية . . . مجدد بكل معانى التجديد . . . فساطع من الذين نادوا بأن سير الحضارة العالمية لم يعد سيرا وثيدا ، بل انه أصبح سيرا سريعا للغاية ، لا يختلف عن الهرولة كثيرا ، فاذا كانت الامم التى تتقدم القافلة أخذت تسير بهذه

الصورة بسرعة كبيرة ، أفلا يجتم على الامم التي تأخرت عنها في هذا المضمار أن تسير بسرعة أعظم من سرعة الامم المتقدمة لتستطيع اللحاق بالقافلة التي سبقتها كثيرا ؟ هذه الحقيقية أدركها الحصري تمام الإدراك ، وهو يريد من الأمة العربية أن تدركها تماما ، لتعمل على هديها بدون تأخر ، وبحزم وانديفاع لتعويض ما فاتنا من تقدم ورقى .

ولذلك يلح ساطع في أنه يجب علينا ، في الوطن العربي ، أن نسلك بدون تأخر وبحزم وانديفاع — مسالك التجديد في كل ساحة من ساحات الحياة المادية والمعنوية والاجتماعية . ويطالب الحصري بالتجديد في كل شيء ، في اللغة والادب في التربية والإخلاق ، في العلم والفن ، في السياسة والثقافة ، في الزراعة والصناعة والتجارة ، في النحت والعمار والبناء ..

ويرى أن يكون التجديد في كل مكان ، في البيت والمدرسة ، في القرية والمدنية ، في الشارع والحديقة . التجديد في كل زمان ، وفي كل شيء وفي كل مكان . يجب أن يكون شعارنا العام .

ولما كان الكاتب قد قدر له أن يدرس آراء وملاحظات الحصري في أمور التربية والتعليم والثقافة ، وأن يطلع على إنتاجه الغزير في هذا المجال ، فإنه سيحاول في الصفحات القادمة أن يعرض لآراء ساطع الحصري التربوية في مجال الدراسات التربوية المقارنة وموقفه من النظم التربوية الحديثة بالذات في محاولة متواضعة لتقويم فكر الحصري التربوي فيما يتصل بموضوع محدد هو « النقل » و « الاقتباس » من النظم التربوية المعاصرة بما يعود بالفائدة المرجوة على نظم التعليم الحديثة في البلاد العربية .. فالكاتب يؤمن بأن مجال تقويم فكر الحصري التربوي بعامة يحتاج الى مقالات عديدة أو بحث مستقل يأمل أن وائته الظروف في المستقبل القريب أن يتمه حتى يمكن زيادة التعريف بساطع الحصري وآرائه التربوية القيمة .

يعتقد الحصري أن الذين يدرسون أنظمة التعليم في بلد واحد من البلاد المتقدمة دون أن يهتموا بالبحث عن أنظمة سائر البلاد الأخرى يعرضون أنفسهم إلى خطأ فكري خطير ، يصعب عليهم أن يتخلصوا منه فيما بعد . إذ أن تلك الأنظمة المتقدمة تبهر أخصارهم وتلفت انتباههم ، فتجعلهم يعتقدون أن أنظمة البلاد التي إطلعوا عليها هي أرقى الأنظمة العصرية على الإطلاق ، ويميلون الى ملاحظة أمور بلادهم بمنظار تلك الأنظمة ومن وجهة نظر تلك البلاد . وقد يظنون لذلك ، أنه لا سبيل الى التقدم والرقى إلا بتقليد تلك الأنظمة واقتباسها على قدر الامكان .

ولذلك يقول الحصري — عن نفسه — بأننا أيضا كنا ولا نزال من القائلين بإضرار التقليد في ساحة التربية والتعليم ، لاننا نعرف ونعتقد بأن نظم

التربية والتعليم وتشكيلات المدارس ذات علاقة شديدة بالاحوال

بما لا يلائم حاجات تلك الامة نفسها فى اطوارها الاخرى .
العامه والنظم الاجتماعية . فما يلائم منها حاجات امة من الامم الاخرى

ويرى ان المفكرين الذين درسوا نظم التربية بنظرات فلسفية ، اتفقوا
فى القول بأن « التربية ليست ألا مظهرا من مظاهر الحياة الاجتماعية ،
فلا يمكن تحليل خصائصها بدون ملاحظة سائر الاحوال الاجتماعية التى
تتلاءم معها » .

وبذلك يمكن القول بأن كل نوع من أنواع النظم المدرسية والتربوية
يرمى الى تحقيق جملة اهداف وغايات قومية واجتماعية . فدرجات الكمال
والنقص فى هذه النظم لا يمكن أن تقدر وتقاس الا بمبلغ صلاحها لاىصال
الامة الى تلك الاهداف والغايات .

ومن الامور البديهية أن النظم المدرسية والتربوية التى تلائم بلادا
عريقة فى الديمقراطية لا يمكن أن تلائم حاجات البلاد التى لا تزال بعيدة عن
الديمقراطية الحقيقية . والامثلة كثيرة على شدة علاقة النظم التربوية
بالاحوال الاجتماعية والنزعات القومية .

وطبيعى أن هذه العلاقة تشمل جميع الخصائص الاجتماعية
والسياسية . فالنظم الادارية والاوضاع الاقتصادية والنزاعات السياسية
والمشكلات الاجتماعية كلها من العوامل التى تؤثر تأثيرا عميقا فى نظم
المدارس وفى أساليب التربية والتعليم .

وفى صدد البحث فى صلاحية أو عدم صلاحية نظم التعليم للنقل
أو الاقتباس يلفت الحصرى الانتظار الى أمرين آخرين لا يقلان أهمية عن
الأمر الذى شرحه آنفا هما :

أولا : يجب ألا يغرب عن البال أن النظام التعليمى فى أى بلد من بلاد
العالم ، لا يكون « نظاما قائما بذاته ، يعمل بمفرده ، مجردا عن
النظم العائلية والقومية السائدة فى البيئة التى ينتسب اليها » ،
انما يكون جزءا من « مجموعة النظم الاجتماعية » الخاصة بتلك
البيئة ، وهو يعمل معها ويؤثر فيها ويتأثر منها على الدوام .
ونستطيع القول لذلك بأن تأثر الناشئة من النظام التعليمى يختلط -
عادة - مع تأثرها بالنظم العائلية والادبية والسياسية والاجتماعية
التي ترافق النظام المذكور وتشاركه فى التأثير .

فاذا نظرنا الى النظام التعليمى مجردا عن سائر النظم
التي ترافقه ، وحكمنا له أو عليه بالنظر الى احوال الشبيبة التى
نشأت فى ذلك النظام ، نكون قد انحرفنا عن جادة الحقيقة والصواب
انحرافا كبيرا ، لان احوال الشبيبة لا تكون وليدة النظام التعليمى
وحده ، بل تكون حصيلة التفاعل الذى يحدث بين هذا النظام وبين
سائر النظم الاجتماعية التى تشاركه فى التأثير على الدوام .

ونقيين من ذلك أن النظام التعليمي « القائم في بلد من الآخر ، إذا انتقل الى بلد آخر - بما أنه ينتقل بمفرده وينفصل عن سائر النظم التي كانت تراققه في منشأه الاصلى - لا يمكن أن يعطى نتائج مماثلة للتي يعطيها في بيئته الاصلية ، وهذه النتائج قد تختلف عن تلك النتائج الاخرى اختلافا كليا .

ويقرر الحصرى أن هذه حقيقة هامة يجب أن تبقى نصب أعيننا دوما عندما نتكلم وناقش في تفضيل نظم التعليم بعضها مع البعض الآخر .

ثانيا : يجب أن نلاحظ أن نظم التعليم قلما تكون خالية من النواقص والمآخذ حتى بالنسبة الى البلاد التي أوجدتها ، لان العادات والتقاليد الموروثة من الماضي لا تخطو من التأثير في نظم التعليم ، حتى في البلاد التي تكون أشد اسنرسالا في التجريد . ولذلك نجد أن هذه النظم قلما تسنم من انتقاد الناقدین . وهذه الحالة تبلغ أشدها - بخاصة - في البلاد التي تكون عريقة في شئون الثقافة والتعليم وغنية بالمعاهد التعليمية التي تتباهى بماض مجيد وعمر طويل . وان نظرة سريعة الى الانتقادات الكثيرة والشديدة التي يوجهها رجال الفكر والتربية في تلك البلاد الى النظم التعليمية القائمة فيها تكفى لظهار هذه الحقيقة الى العيان ، « وهذا يزيد الاضرار التي تتولد من الاقتباس بدون تأمل وتكييف » ، لان هذا الاقتباس قد يؤدي الى نقل النواقص التي كان يشكو منها ويسعى لازالتها المفكرون في البلاد التي أنشأت ذلك النظام . وهذه النقائص عندما تنتقل الى بيئة جديدة قد تصبح أشد ضررا بكثير مما كانت في بيئتها الاصلية .

ومن ثم يقرر الحصرى اننا عندما نقبس بعض النظم التعليمية بدون تأمل أعمق كثيرا ما نقلد تلك النظم ، مع كل ما فيها من عيوب . ولا يجب أن يغرب عن البال ان أمثال هذه العيوب قد تكون مصحوبة في منبت النظام الاصلى ببعض العوامل التي تخفف وطأتها وتلافى اضرارها ، ولكنها في بيئتها الجديدة تبقى محرومة من كل هذه العوامل المختلفة فتزداد عيبا على عيب . ان الحقائق السابقة التي توصل اليها الحصرى وهي هامة جدا في نظرنا لها .

أهميتها أيضا من حيث النتائج العملية . ونستند في ذلك الى ما يقرره الحصرى نفسه من أنه يستطيع أن يستخرج من الحقائق المذكورة عدة قواعد علمية :

١ - يجب أن نفهم من كل ذلك ان الجهود الاصلاحية لا يجوز أن تنصرف الى ميادين السياسة والادارة وحدها ، بل أن تشمل ساحة التربية والتعليم أيضا ، حتى ان « الاستقلال » نفسه لا يمكن أن يرسخ ويستقر في بلد من بلاد العالم ما لم يترافق مع تربية ملائمة له

تغرسه فى الازدهان وتشيعه فى النفوس .

٢ - ان درس نظم التربية والتعليم القائمة فى كل بلد من بلاد العالم يجب أن يتوافق مع بحث العوامل المؤثرة فى تكوين النظم المذكورة وذلك عن طريق درس الاحوال السياسية والاجتماعية ، وتتبع التطورات التاريخية فى جميع هذه الميادين المختلفة .

٢ - ان الاقتباس أو النقل فى نظم التربية والتعليم يجب ألا يرتكز على نظلم أمة من الامم فقط ، بل يجب أن يقوم على دراسات شاملة على أساس استعراض النظم القائمة فى مختلف البلاد الناهضة فى كل قضية من قضايا التربية والتعليم .

فكان الحصرى بذلك يعد من أوائل المفكرين التربويين العرب الذين وضعوا اللبنة الاولى من لبنات « التربية المقارنة » أو علم نظم التعليم الذى يعنى دراسة أنظمة التعليم المختلفة ، يقصد الاستفادة منها فى البلاد العربية . وقد طبق الحصرى هذه الآراء المجردة على واقع الاحوال فى البلاد العربية ، ولفت الانظار الى ضرورة الأخذ بالمبدأ الأخير بخاصة ، لأن البلاد العربية تسير فى شئون التربية والتعليم على الطريقة التى تخالف هذا المبدأ مخالفة صريحة . فان بعضها - كما يرى - يتجه نحو النظم الفرنسية وحدها ، وبعضها تسير وراء النظم الانجليزية فقط ، وبعضها يستلهم النظم الامريكية على الدوام . وكثيرا ما يقوم جدال وكفاح بين مؤيدى كل واحد من هذه الأنظمة قارة بصورة علنية ، وطورا بصورة خفية ، أحيانا عن علم واعتقاد ، وكثيرا عن قصد وانتباه .

ويطالب الحصرى رجال التربية والتعليم فى جميع البلدان العربية أن يعدلوا عن الاستمرار على هذه الخطط ، وان يستقنوا فى قراراتهم وأعمالهم على درس شامل لما هو جار فى مختلف البلاد الناهضة مع بحث عوامل هذه الاحوال من جهة ، ونتائجها من جهة ، والتيارات المخالفة القائمة حولها من جهة ثالثة . وذلك كله - فى رأى الحصرى - يتطلب من الدول العربية اجراء تغييرات أساسية فى تشكيلات المجالس واللجان الفنية من جهة ، وفى أنظمة البعثات العلمية التى توفد الى البلاد المتقدمة من جهة أخرى .

فالمجالس الفنية يجب أن تضم أعضاء دارسين فى مختلف البلاد المتقدمة مطلعين على أحوال الثقافة والفكر والتعليم فى تلك البلاد أطلاعا تاما . .

والبعثات العلمية لكل مادة من المواد الدراسية - ولا سيما البعثات المتعلقة بالتربية والتعليم - يجب ألا تحشر فى بلد من البلاد المتقدمة ، بل يجب أن توزع على مختلف البلاد المتقدمة لضمان اطلاع رجال التربية والتعليم على نظم البلاد المختلفة ، وتهيئة وسائل النقل منها أو الاقتباس منها عن علم ودرس ورؤية .

والحصري في هذا الصدد يقرر أنه ربما كان من المفيد لنا أن نعمل
بخطّة زعماء النهضة والاصلاح في اليابان عندما ارادوا اصلاح نظم
التعليم عندهم . لـذا لاحظوا أن الطلاب الذين يدرسون في بلد من البلاد
الغربية يبقون تحت تأثير تلك البلاد ، أن يقضى سنة في بلد آخر - بعد
اتمام دراسته وقبل أن يعود الى اليابان - . ليستطيع أن يوسّع أفق
انظاره واطلاعاته ، وليصبح أكثر ادراكا لمقومات الحضارة الاوروبية
الغربية على وجه الانحصار . وما أجدر البلاد العربية - وهو ما يعتقد
الحصري ويؤمن به كاتب هذا المقال - بأن تستفيد من هذه الخطة ،
واتباع مثلها في بعثات التربية والتعليم بخاصة .

جانب هام للغاية في فكر ساطع يود كاتب هذا المقال أن يبينه للتدليل
على اتساع أفق تفكيره وبعده عن التحيز الضيق في أمور التربية والتعليم
وفي موضوع النقل والاقتراس من النظم التعليمية بخاصة .

ذلك ان الحصري بالرغم من أنه قد عدد بعض معايب النظام المطبق
في الاتحاد السوفيتي في حناية « ثورة ١٤ تموز (يولية) وحقيقة
الشيوعيين في العراق » وأبرزها في صفحات هذا الكتاب بصورة جلية .
الا أن ذلك لم يمتعه من أن يكون رأيا مستقيما في نظم التربية والتعليم
السوفيتية ، فهو يستدرك بعد أن عدد معايب النظام السياسي فيقول
ان لهذا النظام محاسن غير قليلة لا ينبغي لنا أن نتجاهلها . . . فهناك
مثلا أشياء كثيرة نستطيع أن نتعلمها من نظام التعليم المطبق في الاتحاد
السوفيتي . ان هذا النظام قد قضى على الامية في ٤٠ سنة فقط ، وانتهى
بتنشئة العلماء الذين أرسلوا الاقمار الصناعية الى الفضاء . . . كذلك
ينبغي لنا أن ندرس بدقة التجربة السوفيتية في التصنيع ، والتصنيع
الثقيل بصورة خاصة ، في مجتمع كان زراعيا قبل أقل من نصف قرن فقط . . .
وحجة الحصري التي يسوقها لتبرير هذا الانفتاح الايجابي على مختلف
النظم العالمية للاستفادة من تجاربها المتعددة في مختلف ميادين النشاط
البشري بخاصة فيما يتعلق بأمور التربية والتعليم التي تعرض لها في هذا
المجال أنه - في نظر الحصري - لا ينبغي للقومية العربية الانغلاق على
نفسها لاي سبب من الاسباب . ان عليها أن تتفتح على كل ما في العالم من
أنظمة وتجارب وعقائد . . . وبدون هذا الانفتاح الايجابي والتفاعل مع كل
ما في العالم من أنظمة وتجارب وعقائد لا تستطيع الحركة القومية العربية
بناء النظام العربي الجديد وخلق العقيدة العربية الجديدة . . .

بذلك كان ساطع الحصري في هذا الموقف محايدا تماما لا يميل الى
تحبيذ نظام تعليمي على حساب نظام آخر ، بل هو يقرر بكل صراحة
ضرورة استفادة الدول العربية من جميع الانظمة التعليمية الاجنبية لا
فرق بينهما مهما تكن الايديولوجية السياسية على أساسها .

مما سبق كله نستطيع القول أن الحصري لم يكن في يوم من الايام
من الداعين أو المعادين لثقافة من الثقافات في حد ذاتها ، أو لنظام من
النظم في حد ذاته . . . فهو يعتقد أنه يوجد في كل ثقافة من الثقافات

العالمية ، وفى كل نظام من نظم التعليم فى الامم المتقدمة ، بعض العناصر المفيدة وبعض العناصر الضارة للبلاد العربية ، ويترتب على ذلك أن نقتبس من كل واحدة منها ما يفيدنا وما يساعدنا فى النهوض والتقدم دون أن نتقيد بأحداها على وجه الانحصار . فالحصري أنن لا يعادى ولا يحاى ثقافة من الثقافات أو نظاما من النظم التعليمية ، انما يعارض « الاستسلام والخضوع الى النظم الانجلو أمريكية والنظم الفرنجو لاتينية ، على حد سواء » .

واذا ما عارض هذه أو تلك ، فانما يفعل ذلك لغاية واحدة ، هى ايجاد نظم تعليمية خاصة بالبلاد العربية ، وتكوين ثقافة مشتركة بين جميع الاقطار العربية . ويعتقد أن المهم بالنسبة لنا معرفة اصلح وأنسب الثقافات - شرقية أو غربية - للاقتباس والنقل ، وأن الارقى والاكمل فى أمور التربية والثقافة قلما يكون الاصلح . والأنسب للاقتباس والاتباع . فلا بد من وجوب « الملاءمة والتكيف » حتى لا يأتى الاقتباس بعكس النتيجة المطلوبة .

يتبين إذن أن الحصري يبرهن برهنة قطعية على أنه لا يجوز لنا أن نقتبس أى نظام تعليمى بهيئته الاصلية ، بل يرى أنه يجب علينا أن نضع لانفسنا نظاما تعليميا خاصا ، مستنيرين فى ذلك بتجارب جميع الامم التى سبقتنا فى مضمار التقدم والرقى ، دون أن نرتبط بنظام أحدى تلك الامم على وجه الانحصار . . . ولأجل أن ننجح فى هذا العمل ، يجب علينا أن نوسع أفاق بحثنا الى أقصى حدود الامكان ، فندرس نظم التعليم القائمة فى مختلف أقطار العالم المتمدين ، ونتتبع تطور هذه النظم ، ونطلع على تفاصيل الاطوار التى اجتازتها قبل أن تصل الى حالتها الحاضرة ، وأن نحيط علما بما يقال فيها - ان كان لها أو كان عليها - فى البلاد التى أوجدتها من جهة ، وفى سائر البلاد من جهة أخرى .

وبهذه الصورة ، وبهذه الصورة وحدها ، نستطيع أن نضع لانفسنا نظاما تعليميا خاصا بنا يأتى موافقا لحاجاتنا من جهة ولقضايا علم التربية المقارنة من جهة أخرى .

من مشكلات تعليم اللغة العربية

للدكتور فحى على ابراهيم يونس
مدرس بكلية التربية جامعة عين شمس

من الأمور التي تنبغى العناية بها الآن تدريس اللغة العربية ، وذلك لما لهذه اللغة من أهمية بالغة من الناحية الدينية ، والتقافية والاجتماعية .
أليست اللغة العربية لغة القرآن الكريم ؟ ومن ثم فالعناية بها عنايه بهذا الكتاب الحكيم . أليست لغة الثقافه الاسلاميه والعربيّة التي كانت - وما تزال - زاد العالم الحقيقي من الناحية الانسانية ؟ ومن ثم فالعناية بها عناية بتاريخ لا بد من الحفاظ عليه ، لكي يستقيم الحاضر والمستقبل .
ثم أليست اللغة العربية لغة الحديث والقراءة والكتابة في العالم العربي ؟ أليست هي الأداة التي تجعل المصري مثلا في السعودية يحس احساسا عميقا بأنه بين أهله وأخوته ؟ ومن ثم فالعناية بها عناية بالوحدة العربية وبالواقع العربي ، وبالمصلحة العربية ، وبالمستقبل العربي وكما هو معروف أن اللغة بجانب الدين من أهم مقومات الوحدة بين الدول والأمم .

ومما هو جدير بالملاحظة أن هناك اهتماما متزايدا على جميع المستويات الرسمية ، وغير الرسمية بتعليم اللغة العربية ، وتأجيل هذا التعليم وربطه بالمعايير العلمية ففي العصر الحديث اتجهت أنظار العرب الى لغتهم ليعثوا فيها النشاط والقوة ، ويزيدوا في قدراتها على الوفاء بمطالب النهضة الحديثة ، ثم لم تلبث ان برزت امامهم مشكلتان :-

الأولى : مشكلة الدخيل من الألفاظ التي دعت الضرورة الى استعارتها من اللغات الأجنبية للدلالة على المسميات الحديثة التي جلبتها معها حضارة الغرب .

الثانية : مشكلة العامية التي أثارها بعض الموظفين الأجانب في مصر . وبعض غلاة المستشرقين . وقد بذلت محاولات كثيرة جادة ، قام بها بعض الأفراد ، أو قامت بها الجامعات العلمية أو العربية ، على أننا نعتقد أن لغتنا لا تزال في حاجة الى تعهد ورعاية مستمرة ، وتجديد وتطور ، ولا ننكر أن هناك شكوى تردد من تعقد اللغة ، والنحو ، ومن تعقد المعاجم وصعوبة الرجوع اليها ومن الاملاء والكتابة العربية ولا تزال الفصحى تصطدم بالعامية ويقع الناس في حيرة من هذه الثنائية .

ومهما يكن من أمر فيجب أن نعترف بأنه اذا كان في العربية قصور فهو قصورنا ، فقد استطاع أجدادنا ان يؤدوا بلغتهم ثقافة استرعت

الانظار ، وكانت موضع تقدير واعجاب فى الشرق والغرب ، وتعتقد أن
الغد حين يتدارك ما فات واستكمال ما نقص .

وعلى أية حال ، فهناك عتقور عام فى أرجاء الوطن العربى بأهمية
العناية باللغة القومية وتعليمها ، ولذا هب كثير من الباحثين فى اللغة
العربية يتعرفون أجدى الوسائل فى تعليمها وفى غرس الميل فى نفوس
أبنائها ، ويتعرفون كذلك أسباب الانفلاق فى تدريسها ، ويعالجون ذلك
بالوسائل التى يرونها

وهناك تطور كان له أثره الكبير فى تغير الفكر فى تعليم اللغة ، وله
فلسفة خاصة به تقوم على أن اللغة أداة اتصال تتمثل فى فنون أربعة ،
هى : الاستمتاع والتحدث ، والقراءة والكتابة ، وعلى أن تعليم اللغة يجب
أن يتم فى ضوء هذه الفنون الأربعة ، وفى وحدة متكاملة ، ، وعلى أن فروع
اللغة ليست إلا أداة لتحصيل الاتصال اللغوى بين الناس ، هذا التطور
الآخر أحدثته مجموعة من الأساتذة الذين سافروا الى الخارج ، وأقادوا
من الدراسات الأجنبية فى تعليم اللغات القومية .

وإذا كان العرب جادين الآن فى تطوير تعليم لغتهم لأبنائهم فإن
الأجانب - الآن - يبذلون جهودا كثيرة لتعليم اللغة العربية إذ أن هناك
تغيرات كثيرة على مستوى الوطن العربى حدثت بكثير فى العالم من
حولنا الى الاهتمام بتعليم اللغة العربية ، والاحاطة بتراتها الثقافى
والتاريخى . هذا علاوة على أن الدين الإسلامى على حقيقته ، ويفد كل
عام الى الأزهر الشريف وإلى الجامعات العربية آلاف من الطلبة المسلمين
من جميع أنحاء العالم يريدون تعليم اللغة العربية والدين الإسلامى . ومن
العجيب حقا أن ينشط الأجانب لتعليم لغتنا ، ولا تنشط بالمستوى نفسه
لتذليل الصعوبات أمامهم لتعليم هذه اللغة وقد حملت الينا وكالات الأنباء
رغبة فرنسا فى إقامة مركز لتعليم اللغة العربية للفرنسيين فى باريس
ومثل هذه الرغبة نجدها لدى كثير من الدول الأجنبية التى ترتبط مصالحها
بالأمة العربية ، أو ترتبط عقائديا بها .

مما تقدم نستطيع أن نقول أن العناية باللغة العربية وبتدريسها
عناية بأبعاد دينية وثقافية واجتماعية مختلفة . وفى هذه العناية بتلك
الأبعاد تطور أكيد للأمة العربية وللأمة الإسلامية ، ومما هو مؤكد الآن
أن اللغات مرآيا صادقة لأصحابها تعكس ما هم عليه من أحوال ثقافية
 واجتماعية ، واقتصادية ، ولذا نرى أن الانتاج الفكرى ينخفض لدى
الشعوب فى عصور الذل والاستعباد والاستعمار ، والديكتاتورية ،
وينطلق هذا الفكر فى عهود الازدهار والحريات والديمقراطية . وليس دُل
على ذلك أكثر من تاريخ الفكر العربى والإسلامى من أيام النبى محمد
صلى الله عليه وسلم الى الآن بل اننا نستطيع أن نمضى أبعد من هذا
لنقول : أن الفرد فى الحقيقة يبين عنه نطقه ، وكما قيل : فإن المرء مخبوء
تحت لسانه .

والى هذا الحد من الحديث نطرح السؤال القالى :

الى أى حد وفقنا فى تعليم لغتنا لأبنائنا ؟

وللإجابة عن هذا السؤال نقول : من المؤسف حقا أن نعترف بأننا ما زلنا فى أول الطريق بالنسبة لتقنين تعليم اللغة العربية ، وبعبارة أخرى : ما زال تعليم اللغة العربية فى مدارسنا يجرى على النمط التقليدى السائد بدون الافادة بالتطورات ، والقفزات الهائلة التى حدثت فى تعليم اللغات القومية فى العالم كله ، أى أن الامر هنا بالعالم العربى يعتمد فى الغالب على ذوق واجتهادات العاملين فى ميدان تعليم اللغة العربية . وهؤلاء - على الرغم مما يبذلون من الجهد - فى حاجة الى نظرة أكثر حداثة فى تعليم اللغات القومية . من هنا نجد أن التخطيط والارتجال أمران سائدان فى كل ما يتعلق بتعليم هذه اللغة ، والدليل على ذلك : انك لو سألت احد العاملين فى هذا الميدان : لما اخترت هذا الموضوع مثلا فى القواعد ، ولم تختار هذا الموضوع ؟ هل لديك معيار علمى تستطيع ان تختار به وأن تدع ؟ لو سألت هذا السؤال ، فإن الجواب سوف يكون : ان الحكم فى الاختيار هو ذوقى وحده وهو المسئول عن الاختيار ، والترك ، وهنا يمكن أن نسأل : ما هذا الذوق الذى نتحدث عنه ؟ وهل هو واحد لدى جميع الناس ؟ وهل الذوق الشخصى صادق دائما وهل يمكن ان توجه تعليم هذه الاجيال لغة دينهم وتاريخهم وحياتهم دون معايير علمية صادقة يمكن الاطمئنان اليها ؟ ان كثيرين قد يجدون فى هذا الكلام تحيفا على مجموعة من المخلصين لتعليم لغتهم ، لكننا فى الحقيقة لا نحيى احد ولا نبخس قدر العاملين ، انما نفرق فقط ، بين حسن النية ، والاجتهاد العلمى القائم على الملاحظة والدراسة والتجربة . حسن النية أمر طيب ، لكنه لا يكفى فى توجيه تعليم اللغة القومية ، وانما يحتاج الى الدراسة والتجربة بجانب الاخلاص وحسن النية .

وقد يدعم قولى بأن الاعتماد على ذوق العاملين وحده لا يكفى فى التخطيط لتعليم اللغة القومية أن كثيرين ممن يدخلون مدارسنا لا يتقنون من لغتهم العربية أى مستوى من مستوياتها ولا تجد على السنتهم الا أن اللغة العربية صعبة وقواعدها اصعب ولأن بعض اللغات الاجنبية التى يتعلمها شبابنا من اللغات التى فالت حظا وافرا من الدراسة فإن أسهم هذه اللغات ترتفع دائما فى نظر هؤلاء ، بهذا تبدو اللغة القومية فى نظرهم سيئة مقبلة ، ومن هنا يتخرج الطالب من المدرسة أو الجامعة وهو كاره للغته ، ولكل ما يتعلق بها ، وهذا الموقف خطير جدا لأن معناه أن تنقطع صلة أبنائنا بتراث أمته وبحاضرهم ، ومعناه أيضا أن المخزون المعرفى لدى خريجينا سوف يتضاءل عاما بعد آخر ، لعدم استمرار التعليم ، مع أننا فى عصر أهم ما يتميز به أنه عصر المعرفة والسرعة وأنه عصر الفضاء وأى أمة لا تلاحق هنا التطور السريع سوف تفقد - ان عاجا أو آجلا - مكانتها اذ لا مكان لمخاذل أو ضعيف فى هذا العالم المتصارع المتنافس .

ومن هذا المجال يقول د . صلاح مجاور فى كتابة تدريس اللغة

العربية بالمرحلة الابتدائية في ١٩٧٤ « ما يزال تعليم اللغة العربية مرتكزا على أساس من الممارسة والخبرة والاجتهاد الشخصي من القائمين على تعليمها ولا ننكر أهمية الخبرة والممارسة لأنها محصلة المواقف التعليمية ، وهي كذلك معالم تنير الطريق نحو اتجاهات أبعد ، لكن تعليم اللغة العربية في حاجة لأن يأخذ بنصيب كبير من الأسس العامة والخاصة التي يقول بها العلم في عملية التعليم والتعلم .

ان البحوث الجديدة في ميدان علم النفس وعلم اللغة وعلم الاجتماع وفي ميدان التربية وغيرها من العلوم قد حول النظرة في تعليم اللغة الى نظرة تقوم على العلم ونتائجه ، بالاضافة الى الممارسة والخبرة . ان الدراسات الحديثة في المجالات المختلفة تؤكد أهمية التجربة والتجريب ، وعلى أهمية دراسة المتعلم . ونحن في لغتنا العربية ينقصنا الكثير من أساليب الدراسة العلمية التي تجعل تعليم اللغة قائما على أسس صحيحة تقرب الطفل منها وتحببه فيها ، وتدفعه الى تعليمها .

تحدثنا فيما سبق عن المشكلة الأولى في تدريس اللغة العربية وهي أنها لا تعتمد في بناء منهجها على الدراسة العلمية والتجريبية ، وأن الألوان لكي نبدأ المشوار الطويل نحو تقنين تدريس لغتنا التي تربط بتاريخنا بل وجودنا كله ارتباطا وثيقا .

وفي تعليم اللغة العربية مشكلة أخرى ينبغي ان تناقش وهي : تقسيم اللغة العربية الى فروع ، وتدریس كل فرع على حدة ، فلقد جرت العادة أن تقسم اللغة العربية الى فروع ينص عليها في جدول الدراسة ويخصص لكل فرع أو أكثر حصّة بعينها أو أكثر من حصّة في الأسبوع ؟ وهذه الفروع هي - في الغالب - القراءة ، التعبير ، بنوعية : الشفوي والتحريري ، القصة ، النصوص ، والاملاء ، والقواعد ، قواعد النحو الصرف ، والأدب ، والبلاغة ، وغالبا ما يدخل الخط ضمن فروع اللغة .

وبالنظر في هذا التقسيم يمكن ان يقال :-

ان أساس هذا التقسيم غير سليم ، لأنه أساس غير ثابت ، ومن شروط التقسيم العلمي السليم ثبوت أساسه ؟ ووجه الخطأ في تقسيم اللغة الى هذه الفروع ان الأساس فيه قارة مادة الدرس وتارة أخرى طريقة التدريس ، فهو تقسيم على أساسين مختلفين ، مثال ذلك فروع القراءة ، والنصوص والاملاء ، والتعبير فأساس تقسيمها الطريقة لا المادة لان المادة قد تكون واحدة في جميع هذه الفروع ، واذا نظرنا الى النحو والصرف مثلا لم نجد أحدهما فرعاً من فروع اللغة على أساس طريقة العلاج ، فليس ثمة معالجة بطريقة خاصة كالقراءة ، وانما يشترك في تعليم النحو عدد من الطرق منها القراءة ، والمناقشة ، والتدريب ، الخ كذلك الحال في الأدب ، فهو لا يعتبر فرعاً على أساس أنه طريقة من طرق علاج المادة ، وانما هو موضوع الدرس ، فهو مادة الدرس

نفسها لا طريقته ، وهذه المادة تطالع أحيانا وتناقش أحيانا أخرى ، وتحفظ ان كانت صالحة للحفظ ، وعلى هذا فالتقسيم التقليدي للغة الى الفروع المعروفة غير علمي لأنه ليس ذا أساس ثابت .

ويمكن أن نتخذ للتقسيم أساسا جديدا وهو وظيفة اللغة في الحياة ، والغرض الذي نهدف اليه من تعليمها ، فاللغة - منطوقة كانت أو مكتوبة - وظيفة أساسية هي تسهيل عملية الاتصال بين الجماعات الانسانية ، ولهذا الاتصال ناحيتان : ناحية التعبير Expression وناحية الاستقبال Reception لأن الاتصال - عادة - يكون بين طرفين ، أحدهما المتكلم أو الكاتب ، والآخر السامع أو القارئ ، بهذا يمكن النظر الى اللغة على أنها كل متكامل ، وهذا الكل المتكامل ذو جوانب أربعة هي : الاستماع والكلام ، والقراء والكتابة ، ولا يمكن الفصل بين الناحيتين التعبير ، والاستقبال في الحياة اليومية كما لا يمكن الفصل بينهما في حجرة الدراسة أثناء التعلم ، وكل ما هنالك هو أن الدرس الواحد من دروس اللغة قد تغلب عليه إحدى الناحيتين : التعبير أو الاستقبال .

والنتيجة العملية لهذه القضية هي أنه يجب على المعلم ألا يقصر درس القراءة مثلا على استقبال ، بل يشرك معه التعبير وألا يخلو درس التعبير من التحصيل وأن يدرس اللغة واضعا نصب عينية الغرض الوظيفي منها .

وإذا نظرنا الى تدريس اللغة من هذه الزوايا الجديدة وجدنا ان اللغة - مكتوبة أو منطوقة - تتضمن عنصرين أساسيين :

١ - عنصر الفكرة ٢ - عنصر الأسلوب

والفكرة هي انقصودة من عملية الاتصال ، والأسلوب هو الوسيلة التي تحمل الفكرة من المرسل الى المستقبل . وعلى ذلك ينبغي أن تدرس فروع اللغة لا على أنها غاية في ذاتها ، ولكن على أنها وسائل ، وبمراعاتها تؤدي اللغة وظيفتها كاملة ، ومن هنا نشأ الخطأ التقليدي في اللغة العربية ، هذا الخطأ هو : تعليم فروع اللغة على أنها غاية في ذاتها ، إذ أسرف المعلمون وأسرف المنهج كله في تدريس قواعد النحو مثلا ، دون مراعاة مدى أهميتها بالنسبة للمتعلم ودون استخدامها استخداما فعالا في مواقف لغوية حقيقية ومن هنا يشعر كثير من التلاميذ بعدم جدوى تدريس القواعد ، لأنها تمثل في نظرهم الجفاف والجمود والبعد عن الواقعية .

ومن المعروف أن من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة هو الاتجاه بها نحو الوظيفية ، أي تدريسها بالنظر الى وظيفتها في الحياة العملية وهو اتجاه براجمس Pragmatic على وواقعي وضروري في

هذا العصر الذى تعيش فيه ، اذ أن من أهم وظائف المدرسة اعداد الفرد للحياة ، واعداده لكي يعيش واقعه ، واذا ابعدت مناهج المدرسة عن الحياة أضاعت أهم مبرر لوجودها .

كذلك يلقي ضوءا على ما سبق أن قلناه من أن تقسيم اللغة العربية الى فروع أمر لا أساس له أن من أهم الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة ، والتي بدأ التبشير بها منذ بداية القرن العشرين تدريس اللغة على انها وحدة متكاملة ، فليس هناك قواعد تدرس وحدها ولا ادب يدرس منفصلا عن غيره من فروع اللغة ، ولا قراءة كذلك تعلم وحدها ، وانما تتكامل هذه الفروع وتعلم كوحدة ، وبذلك تتضح وظيفة اللغة ايضا كما تماما فالفائدة النحوية حين تدرس فى موقف لغوى طبيعى مثلا تبرز قيمتها ، وتتضح اهميتها بالنسبة للبناء اللغوى ككل ، وهذا البناء اللغوى قد يكون نصا للقراءة أو موضوعا للتعبير ، وكما يقول علماء النفس الجشتالت الكل أكبر من مجموع أجزائه والجزء لا يتضح معناه الا بالنسبة الى الكل والجزء يتضح أكثر حين يأتى أو يسرد فى مواقف مختلفة ، ومواضع متعددة من الكل .

وعلى أية حال فهناك شعور عام بالحاجة الى النظر الى اللغة على أنها وحدة متكاملة ، تترايط فروعها فى كل منسجم ، وبالحاجة الى تدريس اللغة مرتبطة بالأنشطة اللاميد خارج المدرسة ، كذلك هناك شعور بالحاجة الى مواكبة اللغة للتطور العام فى المجتمع المحلى ، والعالمى ، وإلى تجديد الوسائل المستخدمة فى تعليمها ، وإلى اعداد معلمها اعدادا جيدا من النواحي العلمية ، والتربوية ، والثقافية العامة . ومن هنا نرى مثل هذه التوصيات فى تعليم اللغة العربية .

ينبغى الا نعتبر أى فرع من فروع اللغة العربية قسما قائما بذاته منفصلا عن غيره ، بل نعتبر الفروع جميعها أجزاء شديدة الاتصال لكل واحد ، هو اللغة .

ينبغى أن ينظر المدرس الى التقسيم القائم على أنه تقسيم صناعى ، يراد منه - فقط - تيسير العملية التعليمية ، وزيادة العناية بناحية معينة فى وقت معين .

وينبغى اتباع نظام الوحدة الدراسية ، فى الصفوف الأولى من مراحل التعليم ، بخاصة ، بحيث يدور النشاط اللغوى بفروعه المختلفة حول نشاط حيوى معين ومن أمثلة هذه الأنشطة : فى المدرسة - فى المسجد - فى السوق الخ .

معنى ما سبق انه ينبغى ان يدور تعليم اللغة العربية اساسا حول الفنون الأربعة لها ، وهى الاستماع ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة . وبالنظر فى مناهجنا الحالية نلاحظ نقصا فى تدريب التلاميذ على فنى الاستماع

والكلام ، وهما - فى العصر الحديث - من اهم مكونات برامج لتعليم اللغات القومية ، اذ أن التلاميذ فى حاجة لأن يتدربوا على أنماط الحديث المختلفة ، وعلى ما ينبغى ان يكون عليه المتحدث فى جميع الظروف التى يعيشها فى مجتمعه القومى ، والمحلى ، ويكفى أن نستدل على قيمة هذين الفنين بالاقتباسات التالية :-

« لا يمكن للناس أن يبحثوا مسألة ما - بصدق - الا اذا ناقشوها بحرية » ترتبط حياتنا كلها بالكلام ، فهو الوسيلة التى عن طريقها يتصل أحدنا بالآخر .

وقد نعود - ان شاء الله - الى الحديث عن هذين الفنين فى تدريس اللغة العربية فى مقالات تابعة .

تعليم اللغة الفرنسية في الجامعات (الأسس النظرية والتجريبية)

للدكتورة : عائشة بسيوني
قسم اللغة الفرنسية جامعة القاهرة

يتميز عصرنا الحالي بتطور وسائل الاتصال بأنواعها المختلفة ،
وتعتبر اللغة من أهم وسائل الاتصال الفكرى بين الحضارات المختلفة ولهذا
فتعليم اللغات من أهم الاهداف التى تسعى اليها الشعوب الناهضة حتى
تتمكن من الاطلاع على الآراء الاخرى ومناقشتها وبالتالي تصل الى
ما فيه خير البلاد .

ويتصل بحثنا هذا بموضوع اللغات من حيث اهميتها ووسائل
تعلمها ، وهو موضوع واسع ومهم . . . ولن نستطيع مهما نحاول ان نحيط
بمعظم جوانبه ولا اقول كلها . . . كذا سنحضر الغرض الذى نحن بصدده
فى استعراض وسائل تدريس اللغة الفرنسية فى جامعاتنا من حيث مادة
التدريس ووسائله كما سنحاول عرض مواطن النقص واسبابها مع طرح
عدة اقتراحات نرى فاعليتها فى تحسين مستوى ذلك النوع من الدراسة .

أولا : مناهج اللغة الفرنسية فى مصر والأسس التى ترتكز عليها :-
يقوم تدريس اللغة الفرنسية حاليا على اساس حديث يسمى « اللغة
الفرنسية الاساسية Le Français Fondamental ولا يعنى هذا الاصطلاح
لغة فرنسية جديدة وبعيدة عن اللغة الفرنسية العادية Normal
Le Français وانما هو عبارة عن عملية تصنيف واختيار بانتقاء مادة
اللغة الفرنسية العادية . . . مكمل اللغة الفرنسية الاساسية هى ايضا اللغة
الفرنسية المتكلمة Le Français Parlé ، هى اذن جزء من اللغة الفرنسية
واختيار منهجى لبعض الكلمات المتداولة وبعض القواعد النحوية
الاساسية ، ويهدف هذا الاختيار اساسا الى تدريس ما هو اساسى وضرورى
وحيوى للأطفال والبالغين .

● هدف اللغة الفرنسية الاساسية هو نشر اللغة الفرنسية فى الخارج
بطريقة فعالة وسريعة وعلى قاعدة عريضة .

● اختيرت مكونات تلك اللغة على اساس كثرة استعمالها من ناحية
Le Fréquence وعلى نوعها من ناحية اخرى Sa Nature ..

فهى كلمات محددة ، تستعمل فى مواقف محددة ومعروفة ، فهو اذن
نوع من التعليم « العملى » Pratique اذا جاز لنا هذا التعبير بمعنى
أنه يربط الكلمات التى يريد المدرس تعليمها بالموقف الذى تظهر فيه ، هذا

★ تود الكاتبة ان تعرب عن جزيل شكرها للاستاذ الدكتور محمد عزت عيد الموجوء ،
استاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة عين شمس لتفضله .
بقراءة هذا البحث وايداء ملاحظات قيمة .

فى خلال المرحلة الاولى من التعليم ، اما فى المرحلة الثانية من طريقة تعلم الفرنسية الاساسية فيحاول فيها المدرس ان « يشغل » او « يوظف » تلك المعرفة فى نطاق اوسع من الموقف المحدد وقراءة الكتاب لان الطالب يوظفها فى حياته اليومية فيقرأ الجرائد والمجلات ويحاول فهم حوار السينما الخ ..

ويصاحب تعليم الفرنسية الاساسية - فى معظم الاحيان - استعمال الوسائل التعليمية او ما يسمى بـ « La Méthode Audio-visuelle » ولا اريد الاستفاضة فى عرض مزايا تلك الطريقة ، سأكتفى بقولى ان تلك الطريقة تهدف اساسا الى التقليل من استعمال اللغة الام « La Langue Maternelle » فى شرح اللغة الاجنبية المراد تعليمها ، ذلك ان طرق التعليم الحديثة تسعى الى تفسير اللغة الغير معروفة بنفسها حتى تختصر مراحل التعليم من ناحية وتجبر المتعلم على التحدث بها من ناحية أخرى .

اما بالنسبة لتدريس اللغة الفرنسية فى جامعاتنا فهو يتم عن طريق كتابين روعى فى تأليفهما استعمال « اللغة الفرنسية الاساسية » كما تم تأليفهما فى صورة مجموعة منظمة سلسلة Série بحيث تبدأ فى الكتاب الاول بالاساس المفروض اكتسابه وتنتهى بالكتاب الرابع أو الخامس الذى اذا فرغ منه الدارس ، اصبح يتكلم اللغة الفرنسية بطلاقة ويمكنه التعبير بها بصورة مذهلة .

هذان الكتابان هما « La France en Direct » II و « Cours Mauger » I. اما الكتاب الاول فهو يهدف الى تعليم الدارس اللغة ومواقفها الاساسية من ناحية ومظاهر الحضارة الفرنسية من ناحية اخرى ، ولا يهتم هذا الكتاب باستعمال الوسائل التعليمية بل يركز اساسا على دور المدرس فى الدرس وعلى القليل من الصور التى تصاحب كل درس . ويعتبر أسلوب Mauger فى التعليم تقليديا - وان اعتمد على اللغة الفرنسية الاساسية - لانه يجهر صراحه بالقواعد النحوية الموجودة فى الدرس والكلمات الجديدة وانواعها هذا الى جانب مطالبته للدارس بتمرينات نحوية بحته وبعيدة الى حد كبير عن تعليم اللغة بأسلوب سهل وسريع .

تهدف هذه الطريقة الى تعليم الدارس وتمرينه على طرق كتابة اللغة الفرنسية بصورة سليمة وهو الهدف القديم لعلم اللغة التقليدى : Le Bon Usage ، أى حسن استخدام قواعد اللغة وكتابتها بطريقة معينة يوضحها الكتاب .

يتخلل تعلم اللغة بهذه الطريقة تعليم الدارس او احاطته علما ببعض مظاهر الحضارة الفرنسية ومعالمها .. وقد تم تأليف الـ Mauger قبل Le France en Direct ومع هذا فهو يدرس بصورة مكثفة فى مصر لانه لا يحتاج لاستعمال الوسائل التعليمية الغير متوفرة فى جميع اماكن تدريس اللغة الفرنسية وهى ان استعمال مع الكتاب قد تساعد فى انعاش المادة الموجودة فى الـ Mauger وزيادة اهتمام الدارسين بها .

واذا انتقلنا الى الكتاب الآخر لرأينا أنه لا يعمل مستوى اللغة

المكتوبة وانما على اساس المحادثة Le Conversation التي تجعل الدارس يكتسب سهولة اكثر في استعمال اللغة . يعتمد ذلك الكتاب في تدريسه على استعمال الوسائل التعليمية التي اعتقد انها وسائل « اغرائية » أي انها تفرى الطالب على استعمالها اد انه يجد نفسه امام آلة تسجيل يديرها بنفسه ويسمع صوته ويعيد حل التمرينات الخاطئة . . . وهي ايضا وسائل تعليمية لانها تعلمه النطق السليم وتحد نسبيا من استعمال اللغة العربية في الشرح ، ذلك ان الطلبة لا يفتحون كتبهم قبل ان يتحدث معهم الاستاذ ويحاول افهامهم باللغة الفرنسية (بالصوت) وبالحركة مضمون الدرس وحين يدرك انهم فهموا المضمون يطلب منهم فتح الكتاب وترديد الدرس ثم يستعمل الوسائل التعليمية . . ولا يحتوى هذا الكتاب على أية قاعدة نحوية مكتوبة ، يهدف الى تعليم الطلبة هياكل جمل Mauger ، وكلما اكتسب الطالب كلمات جديدة استطاع توظيفها داخل الهياكل التي يعرفها ويعرف مناسبات استخدامها . . والطالب في تعلمه بهذه الطريقة ايجابي الى حد كبير كما انه يكتسب قواعد وتركيبات اللغة بصورة غير واعية لأنه يستعملها ويكرر استعمالها وبعد التكرار يستنبط هو القاعدة التي تحكمها . . نجد هنا اذن حرية في الدراسة ، باب مفتوح للخلق أي لاستعمال كلمات اللغة في مواقف متعددة على اساس نحوي سليم . يتفادى هذا الكتاب الكلام عن معالم فرنسا الحضارية وهو في النهاية يركز على الجانب الشفهي الذي يسهل التعامل بين الناس .

ولكل من هذين الطريقتين عيوبه ، فالكتاب الاول يتكلم عن الحضارة الفرنسية وهذا خطأ لان الهدف الاساسي هو تعليم الفرنسية وكتابتها ، وهذا يخلق احيانا مشاكل للطلبة الذين يجدون صعوبة في فهم كلمات مثل Versailles Mauger الخ . .

ولكنها طريقة مناسبة الى حد كبير لطالب الجامعة عندنا لانه يجد « قواعد نحوية » مثل تلك دراسها سي الثانوي وتدريبات « نحوية » تصلح كنماذج لامتحانات . . واذا ذكرت الامتحانات نقول ان Mouger مناسب ايضا من تلك الناحية لانه يدرّب الدارس على الكتابة .

أما الكتاب الثاني فله مزاياه ألا وهي التعليم السريع المشوق للغة ولكنه اسلوب فاشل في جامعاتنا (لاسباب عديدة سنفصلها فيما بعد) لانه وان طبق بحذافيره فالطالب الذي تلقى التعليم به مطالب في النهاية « ان يكتب » بينما الهدف الاساسي للكتابة هو اكتساب الجانب الشفهي للغة .

ثانيا : الاخطاء والعيوب التي يقع فيها المدرس والدارس :

اي طريقة حديثة لتدريس اللغة تأخذ في اعتبارها عامل الزمن . . فهي طرق بعيدة النظر بمعنى انها سلسلة من الكتب يسير الطالب خلالها حتى اذا فرغ منها تكون الطريقة قد اثمرت وتعلم الطالب . . الا ان جامعاتنا لا تطبق هذا النظام بحذافيره . . فنجد ان الكتاب يدرس في

السنة الاولى ثم تحذف اللغة تماما في السنة التالية ، او يستمر التدريب التدريجي حتى السنة الاخيرة او قبل الاخيرة حيث يقترح القسم او الكلية التي يتم فيها التدريس ان تلغى الكتب المستعملة (والتي درس فيها الطالب من قبل - ويوضع بدلا منها نصوص « تاريخية » او « جغرافية » او « قضائية » باللغة الفرنسية وتلك هي الكارثة لان الطالب الذي ما يزال يتعلم اساسيات اللغة يجد يجد نفسه فجأة امام نوع جديد من الكتاب والاسلوب وحتى اللغة .. ولا اكدبكم القول حين اشهد ان كل ما اكتسبه الطالب في السنوات الماضية يتبخر خلال السنة التي يتعلم فيها اللغة بصورة متخصصة .

ويواجه تدريس اللغة بعامة مشكلة الاعداد الكبيرة التي تحول دون عملية التعلم وتلك مشكلة ادارية بحته الا ان عاقبتها تقع على الطالب لانه يسمع بنصف اذن ويتكلم فلا يسمعه احد وتماثل حالة الاستاذ حالة الطالب .. وبرغم انها - كما قلنا - مشكلة ادارية الا انه يمكن لمدرس اللغة في بداية العام الدراسي ان يعقد امتحانات لطلبة السنة الاولى (وهو عمل شاق ونحن جميعا نعرف ذلك) ويتم تصنيفهم وتقسيمهم الى مجموعات حسب مستواهم وعدم التقيد بفكرة ان السنة الاولى لابد ان يدرس فيها من درس ١ الى درس ١٠ .. بل يتم التعليم بشكل « كورسات » لا تضم بالضرورة طلبة قسم واحد بل تضم طلبة مستواهم متقارب . اما الاخطاء التي يقع المدرس في مواجهة هذا النوع من التعليم فهي انه غالبا ما يتكلم اللغة العربية وله في هذا عذره لان الطلبة يتساءلون عن بديهيات مثل اسم الشخص الذي يتكلم في الحوار فمثلا : M. Le doux يسألون عن معنى كلمة Le Doux لان اسماءنا العربية لا تضم ذلك الاسم فهي كلمة خارجة عن محصولة اللغوى وتجربته بين الناس .

يضطر الاستاذ ، خاصة بالنسبة للكتاب الثاني ، الى اضافة اشياء من عنده لتفهم (وتفخيم) الدرس واثرائه بالمادة .. وهو ايضا مخطيء في هذا .. ولكنه محق ايضا « لان هؤلاء الطلبة ليسوا مبتدئين بل هم طلبة من مدارس ثانوية درسوا اللغة الفرنسية وثبتت في ذهنهم اجزاء من معلومات ودأبوا على استعمالها خطأ حتى تكونت لديهم لغة فرنسية مشوهة وان كان هذا لا ينفي انهم درسوا اللغة .. فهم اذن ليسوا Debutants بل Faux Debutants لا يستعمل المدرس الوسائل التعليمية (السمعية والبصرية) لانه احيانا لا تستطيع تشغيلها او لان اعداد الطلبة كبيرة لا تسمح بدخولهم معمل اللغات .. واتوقف هنا لأروى لسيادتكم تجربتي الشخصية في هذا المجال .. كنت ادرس لحوالي مائة شخص كتاب La France en Direct ولكني لم اكن استطيع ان اذهب بهم الى المعمل نظرا لعددهم وقلّة خبرتهم في استعمال مثل تلك الاجهزة .. فسجلت الدروس من المعمل واضفت اليها تسجيلات بصوتى وسار المعمل بنجاح مذهل فتحسن نطق الطلبة واصبحوا اكثر نشاطا واستجابة .

ويقع الطلبة والمدرس معا في خطأ جسيم وهو عقد موازنات جزئية (ومتسرعة) بين اللغة الفرنسية واللغة العربية .. موازنات جزئية لانها تتعلق بأجزاء قليلة من اللغة الا ان الموازنة التي لا اساس لها تدفع الطلبة

الى ان يوازنوا بين معظم اجزاء اللغتين وهذا خطأ لانهم يحاولون تطبيق قواعد العربية على الفرنسية خاص بالنسبة لادوات التعريف Le - La - Les التى تستعمل امام الكلمات لتبين نوعها فاذا كانت الكلمة Un - Une - Des

مذكورة وضع امامها Un أو Le واذا كانت مؤنثة يوضع امامها Une أو La . . . والطالب هنا يترجم الكلمة للعربية وعلى اساس نوعها فى العربية يحاول وضع اداة التعريف فيخطئ . مثال : « كره » مؤنثه فى العربية فيكتب La Ballon ولكن « كرة » بالفرنسية مذكرة Le Ballon ومن أهم نقاط فشل تدريس اللغة الفرنسية هو ان الطالب يتعبرها مادة امتحان لا ولن تفيده بعد ذلك . . . فهو هنا فى الحصّة لا لانه مهتم بتعلم اللغة بل لانه يريد ان ينجح . . . وانعدام الحافز والدافع هو الفشل ذاته .

والسؤال هنا هو : كيف ادفع ذلك الطالب لتعلم اللغة والاهتمام بها ؟

- ١ - بتقديم مغريات مادية للطالب الذى يريد فعلا ان يتعلم
- ٢ - صرف الكتب له بالجان
- ٣ - جعل تدريس اللغة عبارة عن (كورسات) متتالية ومعالجة نظام الامتحان الموجود حاليا وعقد امتحانات شفوية الى جانب تعديل المادة المدروسة وهذا التعديل يهدى نفس الطالب من ناحية ويدعم الطريقة من ناحية اخرى
- ٤ - تقريب مادة الدراسة من حياة الطلاب بتغيير الاسماء الموجودة فى الكتابة باسماء الطلبة أو الخروج بالحوار عن نطاق الكتاب واثيانا عن نطاق الموقف الذى يعرضه الدرسي .
- ٥ - « سرعة » المعلومات Dramatisation اى ان يتحول الحوار الى مشهد مسرحى يلعبه الطلبة .
- ٦ - الاسئلة على الدرس امر غاية فى الاهمية لانها تفتح ابواب التفكير الشخصى للطالب
- ٧ - اجراء مناقشات ومحادثات Discussions et Conversations حول موضوع فرعى ظهر بصورة تلقائية فى خلال الدرس واضيف ملحوظة هنا ، وهى اننى شاركت ولدة اشهر فى تعليم عدد من الطلبة الذين لا يعرفون اطلاقا اللغة الفرنسية وبالمثابرة واستعمال الوسائل التعليمية ووجود الحافز تعلم هؤلاء الطلبة فى ظرف شهرين التحدث بالفرنسية وفى خلال مدة مماثلة يصلون الى اجادتها بصورة مرضية .

وبعد ان استعرضنا الاخطاء التى يقع فيها المدرس وهى فى معظمها اخطاء منهجين ، سنحاول الآن ان نتكلم عن موقف الطالب فى الفصل . . . فهو فى تعلمه اللغة الفرنسية يحظى اخطاء عديدة (والخطأ موجود فى كل عملية تعليمية وكل تجربة انسانية . . . واهم نشء هو توظيف الخطأ فى البحث عن العنوان) . . . ولقد حاولت قدر استطاعتي ان اجمع هذه الاخطاء تحت عناوين حتى يتسنى لنا معرفة انواعها . . . اذ ان معرفتها هو اول خطوة على طريق تغييرها وتحريكها .

والاخطاء انواع :

١ - خطأ مطلق Faute Absolue : أى أنه سواء بطريقة كتابية أو شفاهة يصنع شكلا أو كلمة غير موجودة أساسا فى اللغة الفرنسية . . فهو قد يضم كلمتين لبعضها ويخرج كلمة جديدة لا أساس لها :

مثال : : Con fiance (ثقة) .
Consciencieusement = (بأمانة - بضمير)

وهى كلمة غير موجودة فى اللغة الفرنسية على الاطلاق .

٢ - خطأ نسبي Foute Relative : أى ان تكون الكلمة موجودة فى اللغة فعلا وكلها غير مقبولة فى الموقف الذى استعملها فيه .

مثال : : Acheter (يشتري) و Payer (يدفع)
J'ai acheté 5 Livres pour la robe (اشتريت ٥ جنيهات للفستان)
J'ai payé 5 Livres pour la robe (دفعت ٥ جنيهات للفستان)

ويظهر هذا الخطأ عند طلبتنا بعد خمسة أو ستة أشهر من التعلم حين يتكون لديهم محصول لغوى لا بأس به . . فيبدأوا فى وضع كلمة بدلا من أخرى لاقترابها منها فى النطق - مثال Il monte بدلا من Il montre أو Infirme بدلا من Infime

ويكون الطالب فى تلك المرحلة فى منتهى القلق لأنه يحس أنه فى منتصف الطريق . . أى انه تعلم كلمات وقطع شوطا لا بأس به . . ولكنه قلق لأنها أكثر فترة يخطئ فيها لذا لابد من التركيز على اصلاح الخطأ بأسرع وقت ممكن حتى لا يثبت الطالب على الاستعمال الخاطيء للغة .

٣ - خطأ كتابى Faute Graphique : وهو خطأ فى كتابة الكلمة ولكن خطأ ضعيف لان الكلمة لا تتغير من حيث النطق أو الاستعمال الشفهى مثال : Messieurs — Messierus (ايها السادة)
Je Vait prendre — gevais prendre (سوف آخذ)

وهناك خطأ كنت أقع فيه أنا نفسى فى السنة الاولى والثانية فى تعليمى الجامعى وهو كتابه كلمة Language بالطريقة الانجليزية

٤ - خطأ شفهى Faute Orale : يختلف الخطأ الشفهى عن التحريرى Language

(الكتابى) فى ان الخطأ الكتابى قد يكون سليما شفها (Messieurs— Messieux) أما العكس فهو غير صحيح أى أن الخطأ الشفهى يصاحبه خطأ كتابى أو لغوى بالضرورة .

مثال : : Minute — Minite (دقيقة) أو Je — Criai — Cris je (صرخت)

وهذا الخطأ شائع بعامة عند الذين يتعلمون الفرنسية فى سن متعددة ، ذلك ان جهازهم الصوتى Leur apparile Phonétique قد تشكل بصورة معينة ودأب على أن يتكلم بهذه الصورة . . ولهذا يكون التغيير صعب ولكنه ممكن بصورة بطيئة .

٥ - خطأ صوتى Faute Phonetique : أى أخطاء النطق وهى كما سبق ان قلنا شائعة عند المتعلمين الجدد Les Debutants . . . وإذا

طبقنا هذا على طلبتنا لوجدنا ان الطالب امام الحروف الفرنسية الصعبة والخارجة عن تجربته لن يتعرف بأحدى الطريقتين : اما الا يتكلم بتاتا وهو فشل تام للعملية التعليمية واما يحاول تخفيض شحنة القلق التي تعتريه بأن ينطق تلك الحروف بطريقة خاطئة وذلك بأن يضع بدلا منها حروفا اخرى تعلمها وتدريب على نطقها وهذا ما يسمى بالـ «Assimilation» أى ان يساوى الحروف الجديدة بأخرى مرت عليه من قبل .

مثال Minute — تصبح Minité لانه يعرف كيف ينطق الـ Manger لا ينطق الـ OU معا بل يفصلهم MANGER كما فى اللغة الانجليزية .
RUPTURE لا يستطيع طالبنا نطق الـ uou فيحولها الى وهو ينطق احيانا حروفا لا تنطق بل تكتب فقط مثل SONT (فعل الكينونة فى المضارع للغائب الجمع) ينطق الـ Mangent لا تنطق الحروف المسطرة ولكن ينطقها .

٦ - اخطاء نحوية Faute Sntaxique : والاطاء النحوية هي التي تتعلق بتكوينات خاطئة أو تغيير فى مواقع الكلمات داخل الجملة . . . وهناك خطأ آخر وهو ان تكون الجملة صحيحة نحويا ولكنها غير صحيحة من حيث المعنى :

مثال : Il a des cha evner (هو اكل اياه) الجملة صحيحة نحويا لا معنويا — تكون صحيحة اذا قلت Il a mangé son repas (اكل غذاءه) سمعت بأذنى شخصا يقول Mohamed et comme le mur (محمد كاحب) وكان يريد ان يقول Mohamed Sont e'hediant أى محمد كالحائط . وهو خطأ معنوي وصوتي فى أن واحد ولكن صحيح نحويا .
يجعل طلبتنا الى حذف الفعل من الجملة :

مثال Il ... des chansures noires بدلا من Il a des chauseus noires (هو احذية سوداء)
(هو احذية سوداء)
ويخطئون اساسا فى الجزء النحوي من الكلمة — اى فى علامات النوع والعدد والفاعل :

اطفاء نوعية : وضع اداة تعريف مذكرة امام كلمة مؤنثة :
Un montre (ساعة) أو Une Livre (كتاب) ذلك كما قلنا انه يوازن الكلمة الفرنسية بقريبتها العربية ويؤدى هذا الخطأ فى الكلمات الى خطأ على مستوى الجمال : Il est belle (هو جميلة) بدلا من Elle est belle (هي جميلة)

اطفاء عددية : يكون الفاعل جمعا ويضع الطالب الفعل مفردات أو العكس فيكون الفاعل مفردا والفعل جمعا ويرجع هذا الخطأ الى موازنة التصريف الفرنسى بالعربى وعدم التدريب على تلك الاختلافات ويعالج هذا الخطأ بالمران والتكرار .

يخطئ الطالب ايضا فى نظام الكلمات داخل الجملة الفرنسية . .

وهو نظام لا بد من المحافظة عليه في حدود ما هو متعارف عليه . . ولن ندخل في تفاصيل تحفي ما هي الاجزاء التي يجب المحافظة على ترتيبها والاجزاء الاخرى المتحركة Mouger التي يمكن ان تغير مكانها في الجملة .

مثال : Tous les soirs, je mange (كل ليلة أكل) والجزء المسطر غير اساسي في الجملة لذا يمكن وضعه في الاول أو الآخر .

قد يحرك الطالب جزء خطأ فتقشل الجملة Je lentement marche (أنا ببطء أمشي) والصحيح هو Je marche lentement (أنا أسير ببطء)

ويخطئون ايضا في تصريف الافعال ذات الضمير لانهم يوازنوها بالعربية ولا يفهموها مثال : S'asseoir (يجلس) يترجمونها يجلس نفسه Se coiffer (يمشط شعره) يترجمونها يمشط شعر نفسه .

لست أدعى أنني أملت بكل الاخطاء النحوية التي يقع فيها طلابنا وانما هي محاولة ارتكزت على خبرة عامين في تدريس اللغة الفرنسية بالجامعة واكثر من ذلك قليلا في تدريس تلك اللغة للاطفال . . وما استطيع أو أقوله هو ان الطفل يتعلم اسرع وبتشكيل بسهولة ويسال قليلا في القواعد التي تحكم استعمال هذا أو ذاك ما طالبنا البالغ فتزرقه بصورة دائمة فكرة « القاعدة » وذلك انه تلقى تعليما اساسه الكتاب والكتابة والتفسير العقلي والبرهان المنطقي حتى أصبح جزءا اساسيا (لا مكمل) في شخصية .

٧ - اخطاء غاض بالمعنى Faute Semantique (Lexicale) الاخطاء هنا لا تقع على الجزء الخاضع للقواعد النحوية في الكلمة بل هو يقع على الجزء الاساسي للكلمة . . فالخطأ هنا ليس في Grammaticale La Partie وانما على La partie Lexicale يقع الطلبة في اخطاء خاصة بحروف الجر Les Prepositions ويأتي الخطأ من عدم المامهم بها في كليتها واذا الما بها فهم يستعملونها كالحروف ولا يعون بصورة تامة بالتعبيرات Expressions التي ترتبط دائما بحروف الجر . Et Toi, tu n'es pas sur la photo ? (وانت الست في الصورة ؟) يترجمها الطالب بالعربية ويرى « في فيترجمها » Dans « بدلا من Sur » والخطأ المعنوي نوعان - نوع يقرب فيه الطالب بين كلمتين لهما اصل واحد فيضع الصفة بدلا من الاسم أو العكس . . أو يضع الظرف بدلا من الصفة .

مثال : يضع Il est lentment بدلا من Il est len (هو بطيء) (هو بطيء)

- اما النوع الآخر فهو ان يضع كلمة بدلا من اخرى لتقارب في المعنى بينها فيضع Court (قصير) بدلا من Paya (صغير) أو acheter (يشتري) بدلا من petit (يدفع) - أو يفسر كلمة بمثلها في لغة اخرى valie réaliser بالفرنسية معناه يحقق اما الانجليزي to realize ما فهم يدرك .

واذا حاولنا ان نستخرج خلاصة عامة من هذا العرض للاخطاء نقول :

أ - ان الطالب يفكر بالعربية ويوازن اللغة الجديدة باللغة العربية مما يدفعه للخطأ وهذه الموازن أما ان تكون على اساس ابراز الاختلافات ونقط الالتقاء واما الا تكون اطلاقا .. اى انها ان لم تنقذ وتستغل علميا واكاديميا فعدم وجودها افيد بكثير لتعلم اللغة .

ب - ان تدريس اللغة الفرنسية للبالغين يمثل صعوبة اذا كان قد تعلم اللغة الانجليزية .. فهو يساوى بين اللغتين ويخطئ فى التعلم وهو ليس مخطئ تماما فى هذا .. ذلك ان الشخص الذى يتعلم الفرنسية قبل اى لغة أجنبية اخرى يستطيع ان يتعلم اللغات الاخرى بسهولة اكثر .

ج - تلك الاخطاء علامة صحية تماما ، ذلك ان الذى لا يتحرك هو الذى لا يخطئ وبالتالي هو الذى لا يتعلم .. أهم شيء - كما قلنا هو توظيف الاخطاء وتحويلها من جانبها السلبي الى جانبها الايجابى الفعال فى عملية التعليم .

ثالثا : نحو منهج « متجدد » لتدريس اللغة الفرنسية :

لا أقول منهاجا « جديدا » وانما اقول « متجددا » .. ذلك ان كلمة « جديد » تحد من قيمة « الجدة » لان الجديد هو ما يعتبر كذلك فى زمان ومكان بعينين اى أنه سيصبح (ايا لم يكن قد أصبح فعلا بمجرد استعماله) قديما فى فترة ما .. والعملية التعليمية ياركانها المتعددة ليس عملية استاتيكية بل هى « ديناميكية » متجددة باستمرار .. ذلك ان عمليتى الـ Feforme (اصلاح ، تعديل ، بالنسبة لمنهج الدراسة والـ Recyclage (التجدد - اعاده صقل) بالنسبة للمدرس - تعتبر ان اساس تجديد اى عملية تعليمية بخاصة وى أسلوب آخر نقتبعه فى حياتنا بعامة .

واذا كان لنا ان نطرح بعض الافكار الخاصة بهذا الاصلاح وذلك التجديد فسوف نمسك بطرفى المشكلة ونتكلم عن تعديل أو اصلاح اخطاء فالتطالب من جهة وتجديد « شباب » معلومات واتجاهات الاستاذ من جهة اخرى يجب ان يكون الدارس على وعى تام بالاطياء التى يقع فيها اثناء العملية التعليمية (بتوجيه الاستاذ له) وبعدها أو على فترات زمنية بمعنى ان يحصى الاستاذ فى بحر ستة اشهر مجموعة الاخطاء التى يقوم بها الطلبة بعامة وطالبا طالبا بخاصة .

وهو يقوم بالحصر على الاساس التالى : (أ) حصر كل الاخطاء الممكن حدوثها فى نص مكتوب اى بحث أو واجب يقوم به الطالب .

(ب) الاهتمام بطريقة النطق والاطياء الصوتية لانها تساعد فى شرح الاخطاء المكتوبة ايضا لا المسموعة فحسب وعرض نتائج هذا الحصر لا تعود بالفائدة على الطالب فحسب بل على المدرس ايضا فغير فى طريقته أو يضيف الى تدريسه فيعرف اين يتوقف واين يمر سريعا على هذا أو ذاك وكيف يشرح تلك النقطة الصعبة ويربطها بغيرها فيشرحها بالموازنة أو باظهار الفرق بينها وبين غيرها .

أن يعرف الاستاذ او منظم الحركة التعليمية كيف يغير فى المادة الموجودة أمامه لتتناسب وحاجات طلبتهم وبيئتهم ومسئولياتهم الاجتماعية . . . أهم ما فى العملية هو الاحتفاظ بالاسس الواضحة Le Français Fondamental وغير المنظورة :

Les Structures de Phrases يستطيع بعد هذا ان يتحرك بحرية شديدة وان يمد يده لطلبته فيتكلم الجميع « على الموجة نفسها » ! ويحضرنى هنا مثال لعدم قبول الطلبة لما هو خارج عن تجربتهم الانسانية والتعليمية : كنت ادرس لسنة أولى قسم التاريخ فى العام الماضى . . . وكنت اتحدث عن كلمة Table (اى منضدة) وكان الكتاب يحتوى على الكلمة واستعمالاتها فى عدة اصطلاحات مثل Table de cuisine (منضدة

فى الحديقة) و Table de travail (منضدة للدراسة) ثم : Table de jardin (منضدة للمطبخ) . . . وهنا استاء بعض الطلبة وانفجر آخرون بالضحك فسألت : ماذا حدث ؟ « قالوا لى ياأنسه بالنسبة لنا منضدة الدراسة ومنضدة المطبخ ليسا ألا شيئا واحدا فى بيوتنا ألا وهى المنضدة المنخفضة « الطبلية » وعليها (ليس Abat-jour) بل هى « لمبة الجاز » نذاكر ونأكل عليها ! . . . وعلى هذا فكتاب الـ Mauju الذى يتكلم عن الحضارة الفرنسية الى جانب اللغة ليس فعالا بالمره فى هذا المجال وعلينا نحن ان نأخذ منه الاسس وما يهمنا ونحاول تطبيقه على طلابنا بالصورة التى تناسبهم . . . ولقد شرعوا هم فعلا فى هذا وان كان بصورة غير واعية فهم يغيرون اسماء الاشخاص فى الكتاب باسماء مصرية فيقولون عن Philippe Le doux « ابراهيم » أو « ابراهيمى » Le doux « Sylire Le doux » خضرة « أو « بهانة » Le doux وهى ظاهرة وان كنا ندرجها فى الهزل والضحك الا ان لها دلالتها فيما يختص بحاجة الطالب الى دراسة ما يهمه ويحسه مباشرة .

اقترح ايضا ان يوزع على الطلبة كل عام كتاب تصنف فيه الاخطاء التى يرتكبها المصريون فى نطقهم للفرنسية واسباب ارتكاب تلك الاخطاء ان امكن . . . مع بعض الهياكل المهمة التى مروا عليها سريعا فى سنوات التعليم الثانوى أو لم يكتسبوها بالمره ونسمى . هذا « الكتاب الملحق »

بمعنى أنه ملحق بالكتاب الذى سيدرسه الطالب وملحق لانه يصدر عامة بعد ان تتم عملية تعليمية على مدى سنة دراسة كاملة أو اقل قليلا . وتكون اهداف هذا الكتاب الملحق هى :

أ - سد الثغرات والجوانب السلبية لدى الطالب .

ب - محاولة النهوض بمستوى الطالب ودفعه الى الامام .

ج - واهم من هذا كله تصحيح بعض العادات اللغوية السيئة التى اكتسبها الطالب والتى لم يمكن التعليم السابق من تفاديها .

واذا خرجنا لقاعدة اعرض ونظرنا الى العملية التعليمية داخل المؤسسات التعليمية ككل يجب ان يكون التخطيط للتعليم عملية مترابطة ومتشابكة يأخذ بعضها بأطراف بعض حتى نصل فى النهاية الى شيء متكامل يخدم بلادنا وطلابنا وشبابنا .

أما بالنسبة للمدرس فنحن نسمع اليوم اصطلاح «La formation initiale» أى التكوين الاساسى للمدرس - ما معناه كلمة « أساس » تجعل له

ثلاثة معايير وهى :

أ - تكوين فى بداية العمل بالتدريس

ب - أول مراحل التكوين فهى اذن الاولى فى الترتيب

ج - هى بداية تأسيس للمدرس أى انها عملية سوف تستكمل فيما بعد وهو ما يسمى بالـ Recyclage لانه لا يكتفى بتدريب الاستاذ مره بل مرات ٠٠ اذ يمر بدورات تدريبية مستمرة منها المتخصص (أى الخاص بفرع دراسى معين) ومنها العام (الخاص بأسس التدريب بعامة) .

ويتكون الاستاذ الجامعى (أو الاستاذ بعامة) من ثلاثة اشياء وهى :

أ - L'Avoir أى ما يملكه ٠٠ وهى المعلومات العلمية والاكاديمية — Lesavoir — ويحاول ان يكتسب منها الاكثر .

ب - Le Faire وهى الوسائل التكنولوجية والطرق التربوية والتعليمية وهى توظف فى صورة Savoir Faire أى تصرف فيها .

ج - Etre « الانا » وهى مجموعة التصرفات والمواهب والاستعدادات وكل ما له علاقة بشخصية المدرس .

وتقوم العملية التعليمية أو التكوين الاساسى على الجزئين أ و ب أما ج فلا سلطة لها عليه لانه شئ يخص شخصية المدرس واتجاهاته واسلوب تعامله مع المجموعة .

وتمثل عملية التكوين الاساسى مرحلة مهمة جدا فى حياة المدرس لانها مرحلة الفصل بين حياته كتلميذ وحياته كاستاذ فهى تمثل الخطوات الاولى لقبوله فى مجتمع جديد وعليه ان يتصرف فيه باسلوب آخر ٠٠ فهى اذن مرحلة تهىء هذا الانتقال ويتبعها بعد ذلك كما قلنا مراحل ٠٠ « تجدد » مستمرة .

ونحن هنا نشيد بجهود كليات التربية فى مصر ، لانها تأخذ على عاتقها مع وزارة التربية والتعليم تدريب اساتذة المدارس على طرق ووسائل التدريس .

وقد انتهت امس جلسات « مؤتمر تعليم اللغة الفرنسية » الذى عقد فى جامعة عين شمس ودرس جانبى المشكلة :

أ - دراسة الاعداد الاكاديمى والتربوى لطلاب كليات التربية Etude de la formation universitaire et pratique des étudiants.

ب - دراسة رفع المستوى الاكاديمى والمهنى لمدرس اللغة الفرنسية بالتعليم العالى .

Le recyclage universitaire et pratique des enseignants.

وكلمة حق فهذا المؤتمر طرح مشاكل كان لابد وان تطرح بدراسات مستفيضة لهذا الموضوع .. وذلك بمساعدة مؤسسات عالمية تهتم بتدريس اللغة الفرنسية في البلاد الاخرى مثل الـ BELC وغيرها .

واقول ان علينا دائما ان نكون على اتصال بتلك المنظمات وبمنظمة ومقرها كندا وهي تهتم اساسا بتدريس اللغة الفرنسية في الجامعات وقد اجتمعت فعلا في مصرفي أواخر الشهر الماضي وتمت مناقشة مشاكل حيوية مرتبطة بتدريس اللغة الفرنسية في العالم العربي بعامة .

خاتمة :

كان هذا العرض ثمرة تفكير طويل ومستمر فيما يختص بما احبه فعلا وأؤمن به وهو التدريس .. تلك مشكلات افكر فيها لانها تمسني بخاصة وتهم بلادي بعامة .. ولا ادعى ان ما قمت به دراسة مستفيضة وعميقة بل هي مجرد عرض مفتوح للاضافة والحذف والمناقشة والتغيير .

واقول ايضا ان كل عملية تكوين أو تغيير يجب اعتبارها جزءا من عمل طويل أو Processus (أو Process بالانجليزية) لا كشيء استاتيكي يكتب مره واحده .. ولا يقبل الاضافة والحذف .. بل هي عملية يجب ان تستمر وتتحسن وتختبر باستمرار .

تلوث البيئة وكيفية معالجتها في مناهج العلوم

(١) تلوث الهواء

للدكتور صابر الدمرداش ابراهيم
مدرس بكلية التربية جامعة عين شمس

مقدمة

أضحت مشكلة تلوث البيئة من أهم المشكلات وأخطرها التي تهدد الانسان المعاصر وغيره من الكائنات الحية وبخاصة في الدول الآخذة بمقومات التقدم التكنولوجي وأسبابه . ويشمل تلوث البيئة عناصر هامة بالنسبة لحياة الانسان في مقدمتها الهواء الذي يتنفسه ، والماء الذي يشربه ، والغذاء الذي يأكله ، والتربة التي تنمو فيها مزروعاته . وسنحاول في هذا المقال بيان كيف يمكن لواقعي مناهج العلوم في كل من المرحلتين الابتدائية والاعدادية معالجة جانب هام من جوانب مشكلة التلوث هذه ، ونعنى به تلوث الهواء .

كيف يمكن لواقعي المناهج معالجة مشكلة تلوث الهواء ؟

لعله يمكننا القول بأن مناهج العلوم في المرحلتين الابتدائية والاعدادية يمكن أن تشترك في النقاط المختلفة التي ينبغي معالجتها في مجال دراسة تلوث الهواء في مصر وهي : مصادر تلوث الهواء ، وأنواع تلوث الهواء في البيئة المصرية ، والأخطار الناجمة عن تلوث الهواء ، وصيانة الهواء من التلوث . وذلك على أن يكون تتابع دراسة كل نقطة من هذه النقاط بحيث يساعد في نموها لدى التلميذ وزيادة ادراكه لها بانتقاله من صف لآخر ومن مرحلة الى أخرى . ولعل هذا يتفق وما أظهرته الدراسات السيكولوجية من حيث ضرورة تدرج جوانب التعلم المرجو أن يكتسبها المتعلم في مجال ما بتدرج نضجه في المراحل التعليمية المتعاقبة .

على أنه ينبغي أن نوضح هنا أنه ليس بالضرورة أن يستمر كل جانب من جوانب التعلم - المرجو أن تتضمنها مناهج العلوم في المرحلتين المشار اليهما في مجال دراسة تلوث الهواء - في نموه ابتداء من الصف الأول الابتدائي وحتى نهاية الصف الثالث الاعدادي ، وإنما يصبح أن ينتهي نمو بعض هذه الجوانب في المرحلة الابتدائية أو في بعض صفوفها ، كما يصبح الا يبدأ نمو بعضها الآخر الا بعد انتهاء المرحلة الابتدائية مثلا .

وفيما يلي نوضح كيف يمكن لواقعي مناهج العلوم معالجة النقاط الخاصة بمشكلة تلوث الهواء في البيئة المصرية ، والتي ذكرناها آنفا ، في كل من المرحلتين الابتدائية والاعدادية .

مصادر تلوث الهواء

لبيان المصادر المختلفة التي تتسبب في تلوث الهواء في البيئة المصرية ،

يصح أن تشير المناهج فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية (١) الى أن هذه المصادر ليست كلها من نوع واحد وانما يرجع بعضها الى البيئة الطبيعية ذاتها ، بينما يرجع بعضها الآخر الى فعل الانسان . ويمكن أن تذكر فى هذه الصفوف أمثلة للمصادر الطبيعية مثل التربة التى تثيرها الرياح ، وحبيبات لقاح النباتات ، والفطريات والبكتريا والميكروبات المختلفة التى تنتشر فى الهواء سواء جاءت من التربة أم تكونت نتيجة لتعفن الحيوانات الميتة والفضلات الأدمية .

وبانتقال التلميذ الى المرحلة الاعدادية ، يمكن للمناهج أن تزيد من معارفه عن هذه المصادر ، بأن تذكر مثلا أن هناك مصادر طبيعية أخرى تلوث الهواء فى البيئة المصرية مثل الأتربة الغنية بالحديد والتى تتطاير نتيجة العمليات التعدينية لاستغلال رواسب خام الحديد شمال شرقى أسوان ، وكذلك مثل الأتربة المتطايرة من محاجر الرمل الغربية من محافظة الفيوم . كما يمكن أن تشير المناهج فى هذا الصدد أيضا الى بعض الغازات المتخلقة ضوئيا فى الهواء الجوى مثل غاز الأوزون ، وذلك على أن توضح أنه على الرغم من صعوبة التحكم فى مثل هذه الغازات فانه ليس لها أخطار جسيمة حيث تأقلمت عليها كثير من صور الحياة فوق سطح الأرض بسبب تواجدها أو تواجد الكثير منها فى الهواء منذ نشأة الحياة .

وبالنسبة للمصادر غير الطبيعية أو التى من فعل الانسان ، يمكن أن تشير المناهج فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية الى بعض هذه المصادر مثل الدخان المتصاعد من مداخن المصانع والسيارات ، وكذلك مثل المبيدات الحشرية المستخدمة فى مكافحة الآفات الزراعية . وهنا قد تكون الفرصة مناسبة لأن توضح المناهج أن التلوث الحادث فى المناطق الصناعية فى مصر مثل حلوان وشبرا الخيمة فى مدينة القاهرة الكبرى يرجع بشكل رئيسى الى مخلفات المصانع وعادم المركبات التى تكثر فى هذه المناطق ، وأن التلوث الذى يلاحظ فى البيئات الزراعية فى مواسم معينة يرجع أساسا الى الإفراط فى استخدام المبيدات الحشرية وبشكل لا يفرق بين ما ينفع الانسان فى هذه البيئات وما هو ضار له . وذلك مما يساعد الطفل فى نهاية المرحلة الابتدائية على استخلاص المبدأ التالى : يرتبط تلوث الهواء فى البيئات الصناعية أساسيا بمخلفات التصنيع وفى البيئات الزراعية أساسيا بالاستخدام غير الراشد للمبيدات بأنواعها .

كما يصح أن تشير المناهج فى هذا الصدد أيضا الى أن مخلفات التصنيع لا تقتصر فى تأثيرها على تلويث هواء المناطق الصناعية الزراعية كما لا تقتصر المبيدات فى تأثيرها على تلويث الهواء فى المناطق الزراعية وحدها ، وانما يمكن أن ينقل الهواء هذه الملوثات من منطقة الى أخرى . وذلك مما يساعد الاطفال فى نهاية المرحلة الابتدائية فى التوصل الى المبدأ التالى : لا يشترط أن توجد مصادر التلوث فى المناطق الملوثة الهواء نفسها .

وبانتقال التلميذ الى المرحلة الاعدادية ، يمكن أن تزيد المناهج من معارفه عن المصادر الصناعية لتلوث الهواء فى البيئة المصرية بأن تشير مثلا الى الضجيج المنبعث من المصانع والورش ووسائل المواصلات

بأنواعها . ولعله من المناسب أن تشير المناهج فى هذه المرحلة أيضا الى بعض مصادر تلوث الهواء فى بعض الدول العربية ، كأن تشير مثلا الى دور مخلفات الصناعات المختلفة المركزة فى المنطقتين الصناعيتين الرئيسيتين بالكويت (منطقتي الشويخ والشعبية) فى تلوث الهواء هناك . كما تشير الى دور وسائل النقل والمواصلات فى هذا التلوث ، حيث تخرج - حسب تقدير عام ١٩٧٠ - ما يزيد على ٦٠ ألف طن من غازات العادم الى أجواء الكويت فى العام الواحد . ومن خلال هذا المثال - وغيره من الأمثلة الملائمة - يمكن للتلميذ فى نهاية المرحلة الاعدادية استخلاص الحقيقة التالية : يتعرض الهواء فى بعض الدول العربية للتلوث فى الوقت الحاضر بفعل عوامل متعددة .

كما أنه قد يكون من المفيد فى هذا المجال أن توضح المناهج أنه فى أثناء دوران الهواء فى الطبيعة يمكن أن تنتقل ملوثاته من دولة عربية الى أخرى ، وذلك مما يعمق المبدأ الذى سبق أن استخلصه الطفل فى المرحلة الابتدائية والخاص بعدم اشتراط تواجد الملوثات فى المناطق الملوثة الهواء نفسها .

أنواع تلوث الهواء فى البيئة المصرية

ذى ضوء دراسة مصادر تلوث الهواء فى البيئة المصرية ، يمكن أن يصل الطفل فى نهاية المرحلة الابتدائية الى ادراك أن هناك عدة أنواع من تلوث الهواء فى هذه البيئة . وفى النوع الأول توجد مواد فيزيقية كالأتربة فى الهواء بدرجة تؤثر فى الأحياء التى تتنفسه وفى مقدمتها الانسان تأثيرا سيئا ، ويعرف هذا النوع بالتلوث الفيزيقي . وفى النوع الثانى توجد كائنات حية مثل الميكروبات فى الهواء بدرجة تؤثر فى الأحياء التى تتنفسه وفى مقدمتها الانسان تأثيرا سيئا ، ويعرف هذا النوع بالتلوث الحيوى . وفى النوع الثالث توجد مواد كيميائية فى الهواء بدرجة تؤثر فى الأحياء التى تتنفسه وفى مقدمتها الانسان تأثيرا سيئا ، ويعرف هذا النوع بالتلوث الكيميائى .

وعندما ينتقل التلميذ الى المرحلة الاعدادية تزداد معلوماته عن أنواع تلوث الهواء ، فيعرف - بالاضافة الى الأنواع الثلاثة التى سبق أن عرفها فى المرحلة الابتدائية - أن هناك نوعا رابعا من هذه الأنواع ، وفيه توجد موجات صوتية غير مقبولة (ضوضاء) بين الموجات التى ينقلها الهواء الى الانسان بدرجة تؤثر فيه عضويا ونفسيا ، ويعرف هذا النوع بالتلوث الضوضائى .

وهكذا يمكن أن يصل التلميذ فى المرحلة الاعدادية الى استخلاص الحقيقة التالية ، من أنواع تلوث الهواء فى مصر : التلوث الفيزيقي ، والتلوث الحيوى ، والتلوث الكيميائى ، والتلوث الضوضائى . كما يصل أيضا الى ادراك المقصود بكل مفهوم من هذه المفاهيم . ومن مجموعة المفاهيم هذه يمكن للتلميذ فى نهاية المرحلة الاعدادية أن يصل الى مفهوم يشمل تلوث الهواء ، على النحو الذى أوردناه فى بداية هذا المقال .

الأخطار الناجمة عن تلوث الهواء

لبيان تأثير ملوثات الهواء بأنواعها المختلفة على الانسان ، يصح أن تشير المناهج فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية الى أن ملوثات الهواء يختلف تأثيرها بالنسبة للانسان ، فبعضها مواد مهيجة بالنسبة له مثل المواد الكاوية التى تحدث التهابات فى الأسطح المخاطية أو الرطبة من جسمه ، ويهيج كثير من هذه المواد العضو المصاب من جسم الانسان مباشرة مما قد يؤدى الى وفاته .

وعندما ينتقل التلميذ الى المرحلة الاعدادية ويأخذ فكرة مبسطة عن عمليات الأكسدة وعمل الجهاز العصبى فى الانسان وتركيبه ، يمكن أن تعمق المناهج من احساسه بخطورة ملوثات الهواء بالنسبة للانسان ، وذلك بأن تشير مثلا الى أنه توجد ملوثات أخرى للهواء وهى مواد خانقة تتداخل مع عملية الأكسدة فى أنسجة الجسم المختلفة ، كما تشير كذلك الى وجود مواد مخدرة ضمن ملوثات الهواء تحدث تأثيرها على الجسم كله من خلال امتصاصها الدم وتخفيفها جزئيا لضغطه مما يؤدى الى ضعف المجموع العصبى المركزى فى المخ .

وهكذا يمكن أن يصل التلميذ فى نهاية المرحلة الاعدادية الى استخلاص المبدأ التالى : تصنف ملوثات الهواء - من حيث تأثيرها على الانسان - الى مهيجة ، وسامة ، وخانقة ، ومخدرة . ويصح أن تشير المناهج فى هذا المجال الى أن هذا التأثير ينطبق على الحيوان أيضا .

ولتوضيح العوامل التى يتوقف عليها الوقت اللازم لظهور الآثار الضارة لتلوث الهواء بالنسبة للانسان ، يمكن أن تشير المناهج فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية الى المواد السامة المركزة يظهر تأثيرها على الانسان بدرجة أسرع مما يظهر عليه تأثير المواد المهيجة المخففة . كما تشير فى المرحلة الاعدادية الى أن المواد الخانقة المركزة يظهر تأثيرها على الانسان بدرجة أسرع مما يظهر تأثير المواد المخدرة ذات التركيز البسيط عليه . وبهذا يمكن أن يصل التلميذ فى كل من المرحلتين الابتدائية والاعدادية الى استخلاص - بصورة تتفق ومستوى فضجه فى كل من هاتين المرحلتين - المبدأ التالى : يتوقف الوقت اللازم لظهور الآثار الضارة لتلوث الهواء بالنسبة للانسان على نوع الملوثات ودرجة تركيزها .

ولبيان العلاقة بين المرض الذى يصيب الانسان على نوع الملوثات والجراثيم المتسببة فى هذا التلوث ، يمكن أن تشير المناهج فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية الى أن ميكروبات السل مثلا تتسبب فى اصابة الانسان بالدرن الرئوى ، وتتسبب ميكروبات الدفتريا فى اصابته بمرض الدفتريا . ومن خلال هذين المثالين ، وغيرها من الأمثلة الملائمة ، يمكن أن يصل الطفل فى نهاية المرحلة الابتدائية الى استخلاص المبدأ التالى : يتوقف المرض الذى يصيب الانسان بفعل الهواء الملوث تلوثا حيويا على نوع الجراثيم الملوثة للهواء .

ولإبراز العلاقة بين اصابة العاملين فى بعض المصانع ببعض الأمراض وسوء التهوية فى هذه المصانع ، يمكن أن تذكر المناهج فى الصفوف

الآخيرة من المرحلة الابتدائية أن اصابة العاملين فى بعض المصانع - مثل مصانع الأسمنت والجبس - بمرض تحجر الرئة تزيد بزيادة سوء التهوية فى هذه المصانع . ومن خلال هذا المثال - وغيره من الأمثلة الملائمة يمكن أن يدرك الطفل فى المرحلة الابتدائية العلاقة الطردية المشار اليها .

ولتوضيح اختلاف الأفراد فيما بينهم من حيث استعداد كل منهم للاصابة بالصمم من جراء التلوث الضوضائى ، تذكر المناهج فى المرحلة الاعدادية أن بعض الأفراد يمكن أن يصابوا بالصمم بعد فترة قصيرة من تعرضهم للضوضاء ، بينما لا يصاب البعض الآخر الا بعد فترات طويلة وقد لا يصابون . وهذا مما يساعد التلميذ فى المرحلة المشار اليها فى ادراك المبدأ التالى : يتفاوت الأفراد فيما بينهم تفاوتاً كبيراً من حيث مدى استعداد كل منهم للاصابة بالصمم نتيجة التلوث الضوضائى للهواء .

وبعد أن يكون التلميذ قد أخذ فكرة عن الأثر الضار للملوثات الهوائية على كل من الانسان والحيوان فى المرحلة الابتدائية وفى بداية المرحلة الاعدادية ، يمكن أن تعمق المناهج من احساسه بهذه الخطورة فى نهاية المرحلة الاعدادية ، وذلك بأن تشير الى أن خطورة ملوثات الهواء لا تقتصر على الانسان والحيوان فحسب ، وانما هى تؤثر فى النبات أيضاً بأسرع مما تؤثر فى غيره من الكائنات الحية ، ولذلك تستخدم النباتات كوسيلة للكشف عن التركيزات الخفيفة لهذه الملوثات .

كما يمكن أن تعمق المناهج من احساس التلميذ فى نهاية المرحلة الاعدادية أيضاً بخطورة ملوثات الهواء اذا أشارت الى أن تأثيرها الضار لا يقتصر على الكائنات الحية فحسب ، وانما يتجاوزها للاضرار بالمواد غير الحية أيضاً . وهنا ينبغى أن تشير الى بعض هذه الأضرار مثل صدأ بعض المعادن وتآكلها وبخاصة الحديد والنحاس ، وتلف بعض المواد كالأخشاب والجلود والأقطان وتآكلها ، وذلك فضلاً عن اتساخ المباني والطلاءات مما يفقدها جانباً كبيراً من قيمتها الجمالية .

ولعله فى ضوء ذلك يصبح من اليسير على التلميذ فى نهاية المرحلة الاعدادية التوصل الى استخلاص المبدأ التالى : لا يضر الهواء الملوث بالكائنات الحية وفى مقدمتها الانسان فحسب ، وانما قد يضر أيضاً بالمواد غير الحية . ويمكنه أن يستخلص من ذلك مبدأ آخر وهو : يضر الهواء الملوث بالانسان بطريق مباشر أو غير مباشر . وذلك على اعتبار أن الضرر الذى يلحق بالكائنات الحية الأخرى التى يعتمد عليها الانسان فى حياته وكذلك المواد غير الحية التى يستخدمها من جراء تلوث الهواء انما يتأثر به الانسان أيضاً وان كان بصورة غير مباشرة .

صيانة الهواء من التلوث

بعد أن تبرز المناهج الأخطار التى يمكن أن تلحق بالانسان من جراء الهواء الملوث سواء بطريق مباشر أم غير مباشر ، لعله من المفيد أن نعرف التلاميذ ببعض الجهود التى تبذل والتى ينبغى أن تبذل لصيانة الهواء فى مصر من التلوث .

فبالنسبة للجهود التي تبذل . تشير فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية الى بعض هذه الجهود فى المجالات العلمية والتشريعية . ويمكنها أن تشير فى هذا الشأن الى الدراسات التى يقوم بها المركز القومى للبحوث بالدقى للحد من تلوث الهواء فى بعض المناطق الصناعية مثل حلوان وشبرا الخيمة ، كما تشير الى صدور قرار جمهورى بشأن انشاء لجنة عليا لحماية الهواء فى مصر من التلوث . كذلك يصح أن تشير المناهج فى هذه الصفوف أيضا الى بعض الجهود التى ينبغى أن تبذل فى مصر لصيانة الهواء من التلوث مثل التوسع فى تشجير المناطق الزراعية لمنع تعرية التربة وتذريتها فى الهواء ، والتوسع فى انشاء الحدائق العامة وسط المدن .

وبانتقال التلميذ الى المرحلة الاعدادية ، يمكن أن تزيد المناهج من معلوماته عن الجهود التى ينبغى أن تبذل للحد من تلوث الهواء فى مصر وذلك بأن تشير مثلا الى ضرورة معالجة الدخان المتصاعد من المداخن لحجز المواد الضارة الموجودة فيه أو استخدام مداخل تحجز العادم ، وتطبيق نظام تعليه المداخل بحزم ، والرقابة على الرش بالطائرات . وفى هذه المرحلة أيضا ينبغى أن تشير المناهج الى بعض الجهود التى تبذل فى بعض الدول العربية لصيانة هوائها من التلوث . ويمكنها أن تشير فى هذا الشأن الى الجهود التى تبذل فى الكويت مثلا مثل انشاء شعبة لدراسات تلوث الهواء الجوى ملحقه بقسم الصحة المهنية ، وكذلك مثل مشروع مكافحة تلوث الهواء الذى بدأ تنفيذه فى عام ١٩٧١ .

ولعله فى ضوء جوانب التعلم المعرفية المقترحة هذه فى مجال صيانة الهواء من التلوث ، يمكن أن يصل التلميذ فى نهاية المرحلة الاعدادية الى استيعاب الحقيقتين التاليتين :

١ - تبذل فى مصر فى الوقت الحاضر بعض الجهود لصيانة الهواء من التلوث ، وأنه ينبغى أن نبذل مزيد من الجهود فى المستقبل فى هذا الشأن .

٢ - تبذل فى الوقت الحاضر جهود متعددة لصيانة الهواء فى بعض الدول العربية .

كذلك يمكن أن يتوصل التلميذ فى نهاية المرحلة المشار الى استخلاص المبدئين التالين :

١ - للتشجير دور كبير فى صيانة الهواء من التلوث .

٢ - لصيانة الهواء من التلوث ، هناك ضرورة للحد من النشاطات المختلفة التى يقوم بها الانسان وتسبب فى تلويثه ، أو اتخاذ الاحتياطات الواجبة للحد من قدرة هذه النشاطات على التلوث .

النشاطات المصاحبة

من النشاطات المناسبة التى ينبغى أن تتيحها المناهج ويمكن أن يمارسها الاطفال فى الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية فى مجال

دراستهم للتلوث الحيوى للهواء ، قيامهم باجراء التجربة القالبيّة التي توضح وجود جراثيم بعض النباتات فى الهواء . ازرع عفن الخبز فى الفصل أو فى المنزل ، وذلك بأن ترطب قطعة من الخبز وتضعها فى طبق تضعه بدوره فى مكان مظلم ودافئ . احفظ الخبز مرطبا قليلا ، بعد عدة أيام سوف تظهر بؤادر العفن . فى أثناء نمو العفن قم بفحصه بعدسة يدوية حيث يمكنك مشاهدة مجموعات قليلة من الكرات السوداء المستديرة الصغيرة ، هذه الكرات تحتوى على الجراثيم التي تتطاير فى الهواء .

ومن النشاطات الملائمة التي ينبغى أن تتيحها المناهج ويمكن أن يقوم بها التلاميذ فى المرحلة الاعدادية فى مجال دراستهم لتلوث الهواء ، وبخاصة من يعيش منهم فى بيئات صناعية ، اعداد تقارير عن العوامل المختلفة التي تتسبب فى تلوث هواء المناطق التي يعيشون فيها مثل دخان المصانع وعادم السيارات ، الخ . على أن تتضمن هذه التقارير القاء الضوء على الاضرار الناجمة عن هذا التلوث بالنسبة للكائنات الحية وفى مقدمتها الانسان بل وربما المواد غير الحية أيضا ، كما تتضمن اقتراح الوسائل اللازمة للحد من هذه الأضرار وصيانة الهواء من التلوث ، كما يمكن للتلاميذ الذين يعيشون فى بيئات زراعية اعداد تقارير مماثلة .

ويمكن للتلاميذ فى البيئات المشار اليها أن يستعينوا فى اعداد تقاريرهم بأراء المسئولين عن الصحة العامة فى البيئة المحلية ، وكذلك بأراء المواطنين ممن يضارون بهذا التلوث . ومن المفيد أن تناقش هذه التقارير فى الفصل الدراسى تحت اشراف معلم العلوم وتوجيهه ، ورفع ما قد تسفر عنه المناقشة من توصيات - عن طريق ادارة المدرسة - الى المسئولين فى البيئة المحلية .

المضمون الاجتماعي والسيكولوجي والتربوي للعب عند الأطفال

للدكتورة هدى محمد شاوى

ان ابرز ما يميز الطفل فى مرحلة الحضانة والروضة والسنوات الاولى من المرحلة الابتدائية (من سنتين الى عشر سنوات) هى حركته ونشاطه المستمر . فالاطفال فى هذه السن لا يتعبون من حركتهم المستمرة ونشاطهم الزائد فى المنزل أو فى حديقة المدرسة وفى الخلاء والحدائق العامة .

فهم يجرون ويقفزون ويلعبون . . . الخ دون ظهور تعب عليهم . وهذا النشاط الزائد فى حياة الطفل ما قبل المدرسة هو ابرز ظاهرة تسهم بقدر كبير فى مساعدة الطفل فى نموه الجسمى والعقلى والخلفى والاجتماعى والجمالى واللغوى . . . الخ .

والاطفال فى نشاطهم اثناء لعبهم يتخاطبون ويتبادلون الافكار ويصححونها ويتمسكون ببعض القيم والعادات وبذلك تنمو لغتهم وأفكارهم . . الخ . كل هذا يدفعنا الى القول بأن اللعب هو طريق الطفل الى المعرفة وطريقه ايضا الى ادراك العالم الخارجى . بل والى النمو بعامة . ويدفعنا هذا الى مناقشة بعض الافكار المتصلة باللعب عند الاطفال وما تمثله من مضمون اجتماعى وسيكولوجى وتربوى .

المضمون الاجتماعى للعب عند الاطفال :

الاطفال اثناء لعبهم يعيشون فى الحياة الحقيقية بمعنى انهم يصورون علاقاتهم بالاشياء المحيطة بهم من خلال لعبهم ، ولذلك تتعدد وتنوع ألعابهم تعبر عن الظواهر الاجتماعية بعامة مثل اقامة الافراح والمواالد أو احتفالات الحجاج قبل أو بعد عودتهم من أداء مناسك الحج . . . الخ .

هذا بالطبع الى جانب ألعابهم الجماعية المنظمة فى المدرسة والرحلات أو هواياتهم الخاصة كجمع طوابع البريد أو العملات أو الفراش أو الزهور أو هواية الرسم أو عزف الموسيقى . . . الخ .

ولكن ليس معنى هذا أن ألعابهم التى تعكس حياة الاسرة والحضانة والروضة والمدرسة تختفى ، بل تصبح أكثر شمولاً وتعقيداً من حيث المضمون وذلك مثل عمل الوالدين فى المنزل وخارجه وعلاقة الوالدين ببعضه وبأطفالهم وبالأقارب والمعارف . هذا الى جانب تشرب الطفل لقيم الاسرة وعاداتها وتقاليدها التى تعكس فى الواقع وعادات وتقاليده المجتمع . ومن هنا يصبح اللعب كنشاط يقوم به الطفل وسيلة لنموه الاجتماعى .

وهكذا نرى الاطفال يتعلمون اثناء لعبهم واثناء تعرفهم على الحياة من خلال لعبهم كما قالت بذلك المربية السوفيتية (ن . ك . كروبسكايا) وذلك يعنى أن الطفل يكون له أصدقاء من خلال اللعب ويبدأ فى تعلم بعض العادات والقيم الاجتماعية فى لعبه معهم ، فالطفل يتعلم فى لعبه أصول اللعبة التى هو فرد فيها كما يتعلم قوانينها والاخلاقيات اللازمة لطبيعة دوره فى اللعب كما يراعى ويفهم طبيعة أدوار الآخرين ويحترم أفكارهم . وتظهر

أيضا روح التعاون بين أفراد اللعبة بل ويكون صداقات جديدة خلال لعبه ويكون علاقات اجتماعية مع رفاق لعبه ويتعرف على المثيرات الاجتماعية التي تتخلل اللعب . كل ذلك يكون بالتدريج طبعاً بعد أن يبدأ يقل لعب الطفل مع نفسه الذي يميز لعبه في الطفولة المبكرة .

وفي هذه المرحلة المتأخرة أيضاً من الطفولة يبدأ لعب الأولاد يتميز عن لعب البنات فنجد البنت تلعب مع أفراد جنسها من البنات والذكور يلعب مع الأولاد مما يزيد تأكيد دور كل منهما الاجتماعي في الانتماء إلى جنس معين .

والطفل ككائن اجتماعي ليست ألعابه إلا مرآة للمجتمع الذي يعيش فيه . وبمعنى آخر ليس اللعب هنا إلا انعكاساً للوضع الاجتماعي للمجتمع .

وبدراسة ألعاب الأطفال نستنتج أن المصدر الأول لها هو الحياة الاجتماعية المحيطة بالطفل .

وإذا ما تغيرت الحياة الاجتماعية انعكس ذلك على لعب الأطفال فيصبح لعبهم معبراً عن الظروف الاجتماعية الجديدة .

ولو قمنا بدراسة ألعاب الأطفال في الاتحاد السوفيتي قبل ثورة روسيا وبعدها لوجدناها مصداقاً لما نقول .

فألعاب الأطفال قبل ثورة روسيا تصور السيد والتابع ، كما أن الأطفال الفقراء يعبرون في لعبهم عن العمل الشاق والخوف من البطالة ، والمالك وسيطرته وجبروته ، ورجل الأمن وانحيازه إلى صف الأغنياء وتفسير القانون لصالحهم ... الخ .

أما بعد ثورة أكتوبر الاشتراكية وبعد أن تغير النظام الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية وأيديولوجية المجتمع نجد ألعاب الأطفال تصور مجتمعهم الجديد وتتميز بعض ملامح خاصة منها :

١ - اتسمت ألعاب الأطفال بالطابع الجماعي الذي يصور الشعب السوفيتي والأسرة السوفيتية .

٢ - ظهر حب الوطن في ألعاب أطفالهم واحترامهم للشعوب الأخرى .

٣ - صورت ألعابهم حب العمل وعلاقات الأفراد بالعمل . فمثلاً الأطفال في لعبهم يبنون المنازل والمترو ويحترمون العمل اليدوي والعقلي دون تمييز بينهما لتصبح الحياة مريحة للأفراد .

٤ - عبرت ألعابهم عن التفاؤل بالمستقبل المشرق . فالأعمال الشاقة التي يقومون بها تنتهي دائماً بنجاح . فالطبيب لا يتأخر عن معالجة أي مريض بدون علاج . والقبطان يقود سفينته بنجاح خلال العواصف والأعاصير ... الخ .

٥ - تنوعت وتعددت موضوعات اللعب نتيجة لثراء الحياة السوفيتية واتساع مدارك الأطفال نتيجة تربيتهم في مجموعات مما أثري حياة الطفل حتى أصبح جزءاً من المجموعة .

٦ - جدت ألعاب تحمل الطابع الانساني ، كما ظهرت عنايتهم بالحيوانات ، واصبحت العابهم تخلو من القسوة والظلم فالقانون في لعبهم يحمي الضعيف ويقدم المساعدة للمحتاج . . . الخ .
وهذا لا يعنى انهم لا يتشاجرون أثناء لعبهم ولكن مثل كل اطفال العالم يتشاجرون ويتصالحون ، ولكن سلوكهم بعمامة يوضح ويظهر أنهم يحاولون تحقيق العدالة والدفاع عن مصالح الجماعة وازالة ما يعكس صفو اللعب .

المضمون السيكلوجى للعب عند الاطفال :

لاشك ان اللعب نشاط سار وممتع للفرد حيث توفر مادة اللعب ارتياحا وهدوءا فى نفس الطفل وسبب سروره واهتمامه بالمعرفة بعمامة .
ويعبر اللعب من اهم وسائل تفهم الطفل للعالم المحيط به . كما انه احد الوسائل التى يعبر بها الطفل عن نفسه . ويعتبر البعض ان اللعب هو مهنة الطفل حيث انه فى سباق اللعب تتشكل وتنضج السمات الاساسية للطابع الذى يميز الطفل .

ويرى علماء النفس ان اللعب قد يكون محرجا ومنفسا وعلاجيا لمواقف احباطيه فى حياة الطفل حين ينطلق الطيف العصبي للطفل اثناء لعبه فتبعده عن التوتر والتهيج . ويساهم اللعب فى علاج حالات نفسية متنوعة فقد يصبح نشاطا دفاعيا تعويظيا . كما يساهم فى علاج حالات اخرى منها على سبيل المثال حالات الاطفال الانسحابيون الانعزاليون قليلو الاتصال بغيرهم . فهؤلاء الاطفال عن طريق اللعب يمكن اشراكهم ودفعتهم الى انجاز عمل ما من خلال نشاط اللعب ومن تم يتعودون على المشاركة الجماعية بالتدريج ، فحين يشتركون فى اللعب تتاح لهم الفرصة للقيام بعمل بعض المهام والواجبات ، وهنا يصبح اللعب ايضا عاملا من عوامل نموهم الاجتماعى .

وتنمو امكانيات الطفل وقدراته الخلاقة والابتكارية من خلال اللعب . فاللعب يساعد على نمو الطفل العقلى والمعرفى وخاصة نمو ادراكه ، كما يساهم فى اشباع حاجات الطفل النفسية مثل الحاجة الى التملك مثلا حيث يمتلك الطفل عروسه أو قطار أو أى لعبة أخرى فيشعر أن هناك أجزاء من بيته يستطيع السيطرة عليها .

أما الاطفال ذوى الخبرات الفقيرة فيقدم اللعب لهم مجموعة من المثيرات تساعد في زيادة خبراتهم وابرار وكشف قدراتهم وامكانياتهم التى لم تتضح لفقر البيئة المحيطة بهم .

كما يوفر اللعب المثيرات المتعددة التى تحقق للطفل المعتل نفسيا حالة من الفاعلية والنشاط فيصبح اللعب بذلك مدخلا ملائما يؤدي الى تيسير الاتصال بالطفل - وبخاصة المنطوى - بل ومفتاحا لفهم اهتماماته وميوله وخصائصه وطباعه فيسهل علاجه .

ولذلك يقول المحللون النفسيون أن اللعب هو الطريق الافضل للكشف عن مشكلات الطفل كما أنه وسيلة لفهم الطفل ودراسة سلوكه . ودراسة مشكلاته وعلاجها .

نظريات اللعب :

هناك عدد من نظريا اللعب تحاول تفسير لعب الاشخاص فى كل الاعمار .

ومن أهم هذه النظريات ما يلى :

– نظرية الطاقة الزائدة . نهج سبنسر CPENCER نهج شيللر SCHILLER

فى النظر الى لعب الاطفال من الوجهة البيولوجية حيث يرفع لعب الاطفال الى أنه تنفيس غير هادف للطاقة عند الفرد .

– النظرية الغريزية . ويقول أصحابها أن بعض الغرائز لا تتضح دفعة واحدة ولكن بالتدريج . وعلى هذا يحون التعبير عنها أو استبعادها فى لعب يتيح فرصة تهذيب وتدريب وممارسة النشاطات الغريزية الضرورية فى حياة الرشد والنضج من صحتها . ومن القرن الماصى قان جروس GROSS أن الغريزة معلمة بعيدة النظر تعمل حساب المستقبل فتعلم الطفل عن طريق اللعب أن يعد نفسه . اذن اللعب من وجهة نظره ليس الا اعداد الطفل للعمل الجدى للحياة المستقبلية . ويرى ان الغرائز هى مصدر لعب الاطفال .

– نظرية التلخيص . وتفترض أن كل طفل يكرر تاريخ الجنس البشرى فى لعبه . وبمعنى آخر أن اللعب فى مراحل نمو الطفل المختلفة عبارة عن عملية تلخيص للمراحل التى مرت بها البشرية فى تطورها . فنشاط الطفل فى اللعب ليس الا ملخصا للعادات الحركية للجنس البشرى فى ماضيه حتى حاضره . أى أن الطفل فى لعبه يلخص ما كان يعمله أجداده .

– نظرية تجديد النشاط باللعب . وفيها ينظر الى اللعب على أنه وسيلة لتجديد النشاط والترفيه حين يشعر الفرد والاجهاد فى العمل .
اللعب كوسيلة للتشخيص والعلاج :

اللعب يعتبر اداة علاجية نفسية هامة للاطفال المشكلين أو المصابين باضطرابات نفسية . بل وأداة لتشخيص مرضهم . ولذلك تجهز حجرة اللعب عند الطبيب النفسى للطفل بألعاب متنوعة الشكل والحجم والموضوع لتمثل الاشخاص والاشياء الهامة فى حياة الطفل والتى توجد فى مجال سلوكه . وحين يدخل الطفل حجرة الألعاب نلاحظ اختلافا بينا فى تصرفات الاطفال لقدراتهم العقلية والانفعالية . فبعض الاطفال تكون لديهم استجابة انفعالية . . فمنهم من يتطلع ويتفحص اللعب بل ويفصح عن رغبته فى اللعب . ومنهم من يتطلع بصعوبة الى اللعب المختلفة ناظلا بصره الى الاشياء الأخرى الموجودة فى الغرفة . ومنهم من تستحوذ بعض اللعب على اهتمامه فيبدأ بمد يده لاخذها أو يستأنن ليحصل عليها أو يتخذ أية اجراءات تساعد للتوصل الى اللعبة التى يفضلها .

ومن الاطفال من يستطيع أن يصنف اللعب التى أمامه ويتخذ منها المجموعة التى تقوم على أساس فكرة معينة والتى تخدم طبيعة اللعبة التى

سيقوم بها • ومنهم من يختار مجموعة من اللعب الكبيرة ليس بينها أى علاقه او عرص محاولا ان يستحود عليها دون وجود هدف واضح لديه او فكرة محددة •

وعير ذلك العديد من الانماط السلوكية والانفعالية يقوم بها حين يدخل عرعه اللعب •

ومن هنا يستغل علماء النفس والطب العقلى والمحللون النفسيون طريقة اللعب فى التشخيص تم بعد ذلك يبدأون العلاج • هذا الى جانب بعض الاختبارات المتعددة ومنها الاختبارات التى تعتمد على اللعب •

وكما ذكرنا فى حالة التشخيص يستغل اللعب فى ملاحظة سلوك الطفل وانفعالاته وقدراته لتقويم سلوكه والكشف عن مشاحله من حلال ما يسجل عن الطفل اثناء لعبه • ويقوم الاخصائى بتحليل كل ما سجل عن الطفل اثناء لعبه معتمدا على ان سلوك الطفل المضطرب نفسيا وهو يلعب يختلف عن سلوك الطفل العادى الصحيح نفسيا • فالطفل فى لعبه غالبا ما يعبر بصورة رمزية عن قصة حياته والجو الانفعالى فى الاسرة ، وعلاقاته بأبويه وأخونه ورفاقه • وهنا تظهر أهمية ملاحظة الطفل اثناء لعبه حيث انها توفر مادة غنية للكشف عن خصائص النشاط الحركى لدى الطفل وتصوراته المكانية وخصائصه الانفعالية والسلوكية • كما تكشف الملاحظة عن قدرة الطفل على التعلم • فتبين كيف تتكون لديه علاقات بين الاشياء ؟ وكيف يستخدم خبرته الماضية ؟ وهل يستطيع تعميمها أو نقل أثر التعليم الى مادة أو مواقف مشابهة ؟ وهل فى استطاعته ومقدوره الانجاز المستقل ؟ ... الخ •

ومن الملاحظات السابقة يتمكن المختص من تشخيص الحالة ثم الطريقة المناسبة لعلاجها •

المضمون التربوى للعب عند الاطفال :

ان اللعب كنشاط يعبر به الاطفال عن حياتهم يجعله وسيلة هامة للتربية ومدرسة تساعد فى التربية والنمو • فالمربى اثناء لعب الاطفال تكون لديه الفرصة لتوجيه اهتمام الاطفال الى الظواهر التى لها قيمة من الناحية التربوية • فيستغل اهتمامهم بالحياة المحيطة بهم فى تنظيم متابعتهم للظواهر وملاحظة خصائصها لتنمية أفكارهم • فهو يجيب على أسئلتهم ويستمع الى محادثاتهم وآرائهم بل ومشاكلهم اثناء لعبهم ويساعدهم عند الضرورة على تحقيق الفهم •

وعن طريق اللعب ايضا يستطيع المربى أن يؤثر على كل جوانب شخصية الطفل فيؤثر على ادراكه واحساسه وارادته وسلوكه بل ويستخدم اللعب كوسيلة لنموه العقلى ونموه الخلقى ونموه اللغوى • الخ فعن طريق مساعدة الطفل على تصحيح أفكاره والاجابة على أسئلته ومخاطبته تتطور لغته وتنمو وتتحوّل أفكاره الى حركة فى اللعب • وهكذا يستغل المربى اللعب كوسيلة للتربية العقلية ووسيلة لتطوير كلام الطفل • وبذلك يصبح اللعب مدرسة للطفل يكتسب فيها قواعد وعادات وسلوك الافراد وعلاقتهم بالعمل والخصائص الاجتماعية للمجتمع وعلاقات الافراد المتبادلة •

وبوساطة اللعب ايضا يعلم المربي الاطفال قواعد السلوك الاجتماعى
ويصحح مفهوماتهم ويثبتها بل وينمى فيهم صفات كثيرة مثل الشجاعة
والامانة والصبر وضبط النفس والابتكار .

ويستطيع المربي أن يقدم للاطفال بعض الافكار الهامة من خلال قصص
يقومون بلعب أدوارها فتتعمق بذلك أفكارهم فى مرحلة اللعب وتتضح
وتثبت . ويكتسبون معلومات جديدة يتطلبها اللعب تحت اشراف المربي .

وبتنظيم اللعب وادارته يستطيع المربي التأثير على مجموعة الاطفال
بل والتأثير على كل طفل على حده عن طريق المجموعة . فبعد أن يصبح
الطفل مشتركا فى اللعب يصطدم بضرورة مواءمة أهدافه وأفعاله مع
الآخرين وتتبع القواعد التى تحدد فى اللعب .
اللعب كوسيلة للتربية الجسمية :

لاشك أن اللعب يساعد الاطفال فى نموهم الجسمى فهو كنشاط
مصحوب بالحركة والسرور والمرح والجري والقفز فى الهواء الطلق
يساعدهم فى النمو الجسمى وبخاصة أن حركاتهم تساعد فى تجديد الخلايا
والتنفس الذى يؤدي الى تقوية الدورة الدموية .

وليس صحيحا أن اللعب فى حد ذاته وسيلة للتربية الجسمية
فاللعب بدون اشراف وخاصة فى سن ما قبل المدرسة قد يضر بالنمو
البدنى . فأحيانا يتعب الاطفال ومع ذلك يستمرون فى اللعب دون فهم لما
قد يصيبهم من سوء . وقد يلعبون فى مكان مغلق لمدة طويلة مما يضر
بصحتهم لعدم تجديد الهواء . وقد يجرون كثيرا ويتعبون ثم يشربون الماء
البارد مباشرة مما يضر بصحتهم . وقد تحدث بينهم مشاجرات تجعل
اللعب غير سار بل ومؤذنين يتناول بعض على بعض . الخ لذلك يفضل
وجود مربى الاطفال معهم اثناء لعبهم حتى ولو كان على بعد منهم . المهم
أن يلاحظ ويمنع عنهم ما يضر صحتهم ويرشدهم الى الالعاب المناسبة
لسنهم وخاصة الالعاب التى فيها حركة حتى يساعدهم على نمو حركاتهم
بالتدريج . وبذلك يصبح اللعب وسيلة للنمو الجسمى والنفسى اذا كان
المربي ذو خبرة .

اللعب كوسيلة للتربية الجمالية :

الاطفال يصورون فى لعبهم الحياة المحيطة بهم فنجد بعض ألعابهم تشمل
الوانا من الاغانى الشعبية المشهورة لدى الاطفال كما تشمل ألعابهم بعض
الرقصات الجماعية أو الحركات المنتظمة . كما تشمل ألعابهم بعض قطع
المحفوظات المسلية وأغانى الاطفال . كل ذلك يساعد على تعميق التأثير
الجمالى عند الاطفال وتكوين اذن تراث للكلمات المنغمة والحركات المتسقة
التي تصاحبها الكلمات الموزونة المنظمة .

ويزين الاطفال مبانيهم اثناء لعبهم ولا شك أن ذلك يساعدهم على ابتكار
زخارف ونماذج وأشكال تساعد على الزينة فى لعبهم وهذا بدوره يبرز
قدراتهم الابتكارية الفنية . ولا شك أن التوجيه التربوى من المربي فى هذا
المجال يساعد الاطفال على التذوق الجمالى للفن .

ولا يجب أن يغيب عن ذهن المربي أن لدى جميع الاطفال تقريبا مقدرة على الابتكار فى الزخارف اثناء سنواتهم الاولى ولكن معظمهم يعقد هذه القدرة فيما بعد نتيجة عيوب فى التربية - كعدم منحهم حرية كافية للتعبير وربما لظروف بيئية . لذلك على المربي أن يمنح الطفل حرية اثناء لعبه وتعبيره عما يريد من زخارف على ان يقدم للطفل المواد المساعدة لتزيين ما يريد ثم يترك حرية التعبير .

الارتباط المتبادل للعب والعمل واللعب والتعليم :

اللعب كنشاط وكوسيلة للتربية ويرتبط بأنواع النشاط الاخرى للاطفال وبوسائل التربية كما قال (أ . س . ماكارينكو) المربي السوفييتى الشهير فلا يوجد اختلاف كبير بين لعب وعمل الاطفال . فاللعب والعمل فيهما جهد فى الشغل وفى الافكار . والفرق بين اللعب والعمل يتلخص فى أن العمل هو اشراك الفرد فى الانتاج العام وفى خلق القيم المادية والثقافية أو الاجتماعية . أما اللعب ليس له هذه الاهداف وليس له علاقة مباشرة بالاهداف الاجتماعية ولكن توجد له علاقة غير مباشرة بها . فهو يعود الطفل على المجهود الجسمى والنفسى اللازمين للعمل .

وينحصر ارتباط اللعب بالعمل فى أنه خلال اللعب تنشأ ضرورة عمل ما فيقوم الاطفال فى حصص الرسم والاشغال مثلا بعمل زخارف أو عمل بعض اللعب كالعرائس والقطارات ... الخ فتظهر مهاراتهم الفردية التى اكتسبوها اثناء لعبهم .

ويرى (أ . س . ماكارينكو) أن القيمة الاساسية للعب هى أنه يساعد فى تربية النشاط الذى الطفل ويعنه للعمل .

وتوجيه الاطفال وتعليمهم اثناء لعبهم ينظم نشاطهم الادراكى فيؤدى ذلك الى رفع مستواهم الثقافى والسلوكى اثناء لعبهم ونجاح الاطفال فى لعبهم يدفعهم الى زيادة اهتمامهم بالمعلومات الجديدة فتنشأ حاجتهم الى معرفة عمل لعبة مثلا أو الحاجة الى تعلم بعض الاغانى أو الاناشيد الجديدة أو أداء بعض حركات معينة أو سرد الحكايات ... الخ ... ومن هنا تتسع معارفهم وتتعدد معلوماتهم .

وتتنوع العاب الاطفال من حيث المضمون والتنظيم الى أشكال متعددة ولكن يمكن تصنيف العاب الاطفال من وجهة النظر التربوية الى ...

١ - الالعاب الحركية :

وهى مجموعة الالعاب التى تساعد فى النمو الجسمى والحركى للطفل ومثل هذه الالعاب تكون مصحوبة بالحركات التى تساعد فى تجديد الخلايا والنفس الذى يؤدى الى تقوية الدورة الدموية وباختصار هى مجموعة الالعاب التى تساعد فى رفع المستوى الصحى للطفل ، كما تساعد فى نمو مختلف مهاراته وقدراته الحركية والجسمية المختلفة ، بالاضافة الى تربية السمات والخصائص الارادية والخلقية من خلال قواعد كل لعبة . ومنها على سبيل المثال : الزحليقة ، المتوازي ، المراجيع ، المسافة أو الاستمالة الكرامى الموسيقية .

١ - الألعاب التعليمية التثقيفية :

ويسمى فى مجموع الألعاب التى نعمل على اتراء معارف الطفل وتنمية وتطوير قدراته المحللة وساعده فى الملاحظة والتركيز والانتباه . وبخاصة ان الطفس فى مرحله ما قبل المدرسه يميز بعدم القدرة على التركيز والانتباه لعبرات طويلة فنجده يبدأ فى لعبه معينه تم يبرحها فجأ الى لعبه اخرى . وكثيرا من الألعاب يمح ان يستغل لتعليم الطفل وتنقيفه . فمثلا لعبه الحرب حين يقسم الاطفال الى فريقين منجاريين يمكن ان يستغل المربي هذا الموقف فى توجيه الطفل الى ما يدور فى مجتمعه من أحداث فيحكى لهم مثلا عن حرب اخوير وصراعنا ضد المعتدى الاسرائيلى الذى اغتصب ارضنا . الخ تم يبين ما استغل فى حرب اكتوبر من تخطيط وتعاون القوى العربيه مما ساعد فى البصر . الخ ويمكن ان يوضح ذلك بصورة تتناسب . وأعمار الاطفال وقدراتهم .

ولعبه من (لعبه عروستى) التى يبتعد فيها أحد الاطفال عن المجموعه ليختاروا شيئا فى محيط تواجدهم وهم جالسون وليكن « البحر » مثلا ان كانوا على ساطىء البحر او (باحرة) او (الحوت) . الخ .

وحيث يحضر الطفل الى المجموعه بعد أن يكونوا قد استقروا على شىء معين يبدأ الطفل فى سؤال رفاقه واحدا بعد الاخر فيقول لهم عروستى فيرد باعطاء صفة او ميرة للشىء الذى اختاروه وحين ويسأل آخر يذكر فوائد الشىء المختار او مضارة . الخ الى أن يتمكن الطفل الذى يسأل من تحديد ما اختاروه فى غيابيه . ولا شك أن مثل هذه اللعبة تعود الطفل على التفكير والانتباه وربط الصفات بعضها ببعض وموازنتها والتمييز بينها ليصل بعد استنتاج الى ما اختاروه .

ولعبه مثل المكعبات الى يكون فيها الطفل بعض الاشكال والصور حسب ما هو أمامه فى الصورة تساعده فى التخيل والتصوير وادراك العلاقات بين الخطوط المرسومة والتمييز بين الاشكال والالوان . الخ وغير ذلك العديد من الألعاب . ولا شك أن الطفل من خلال هذا النوع من الألعاب تزداد معلوماته ومعارفه وتنمو ثقافته .

الألعاب التمثيلية :

ويقوم الطفل فيها بمحاولة تقليد الكبار المحيطين به . فيصور نشاطهم وأعمالهم . الخ فتلعب البنت مثلا دور الام فتضع عرائسها وكأنهم أطفالها باطعامهم وتؤنّبهم اذا ما تصورت أنهم أخطأوا وتعلمهم كيف يأكلون ويجلسون ويتصرفون . الخ .

ويقوم الاولاد بأدوار الرجال فيتصورنهم فى أعمالهم المختلفه حسبما تتوفر فى بيئاتهم فيتقمصون دور الطبيب أو المدرس أو المهندس أو الضابط وهو يصارع المعتدى ويدافع عن وطنه ويصورن ويقلدون صوت الطائرات وحركاتها بأذرعهم أو صوت القنابل وقت سقوطها وآثارها على المواطنين . الخ .

ومن خلال هذه الألعاب التمثيلية سواء كانت من ابتكار الاطفال ام من الألعاب التى يسهم الكبار فى تعليمها لهم . وتنمو ثقافة الطفل ويزداد نشاطه المعرفى وتنمو صفات الطفل النفسية والاجتماعية ، كما تكشف عن قدراته وميوله ، ويتعلم قيم المجتمع وسلوكه وعاداته وتقاليده .

التمن التجريدي

للأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم
موجه عام التربية الفنية

هذا الفن يبدو للبعض وكأنه غير معبر وغامض ولا يتفق ، والطبيعة الحسية ، ذلك لأنه عقلى للغاية ، يوضح الحياة بصورة ذهنية أكثر تعبيراً وابتكاراً ، ولأنه التشكيل الفنى الذى حل محل الفنون التى تعتمد على الاحساس الذاتى لتمثيل الانطباعات الداخلية للفنان .

ان الفن التجريدى يتجه الى الألوان الصريحة النقية والى الأشكال المجردة المحسوبة ، بعيداً عن التقليد أو المحاكاة ، كما أنه الفن الابتكارى المعاصر الذى يلعب بالألوان والأشكال المتغيرة بطريقة عقلية تسباعد فى ربط الفن بعجلة التقدم التكنولوجى وهو كثيراً ما يتجه الى التكنيك والتفكير الابتكارى لاستنباط الأشكال الجديدة متمشياً مع تطور مفاهيم الثقافة العصرية متخطياً حدود التأثيرية والسير ياليه والأكاديمية .

الفن التجريدى وعلاقته بالموضوعية

يرى « كاندنسكى » أحد رواد الفن التجريدى منذ أوائل القرن العشرين أن اللاموضوعية فى الفن التجريدى هى محور عدم الفهم السليم للفن التجريدى الحديث عند بعض الناس بسبب ضيق الفهم وضحالة ثقافتهم ويرى أيضاً أن ظاهرة العصر الحالى هى أن الرسم بدون موضوع أصبح حقيقة فنية لها كافة المقومات التى تقوم عليها الفنون التشكيلية فى المجتمع العالى .

فالموضوع ليس ضرورياً ولا أساسياً فى الفن التشكيلى بالقدر الذى تحتمه ضرورة الألوان والأشكال ، والتى بدونها لا نستطيع أن نرى أو نتخيل شيئاً ، ومن الممكن فنياً أن نضحى بالموضوع فى سبيل حقيقة الفن الأصيلة .

وفى تجربة العصور الفنية المختلفة ما يؤكد أن الصورة وغيرها من الفنون التشكيلية المختلفة كانت لها قيمتها الفنية بسبب الشكل واللون ، الأمر الذى جعل للتعبيرات التجريدية أفضل المعانى التى تعبر عن الحياة الفنية - ففيها نبض الحياة والاشعاع ، وفيها الأثر العميق للمحتوى الداخلى لكل الناس من مختلف المستويات الثقافية .

ونستطيع القول ان الفنون الأكاديمية والكلاسيكية والتأثيرية قد تقلل من قيمة الفن التشكيلى اذا اكتفت بالشكل الطبيعى الموجود أمام الفنان ، لأنها بذلك تقلل من قوة الخلق والابتكار كما أنها تؤدى الى توقف الفن تدريجياً ، الأمر الذى يجعل طبيعة الفن جامدة وغير متطورة .

ان الفنان التشكيلى اذا ابتعد عن التفكير والخيال كان مصير عمله الجمود - لأن كل ما يولد بالتفكير يخدم الفن ويفتح أمامه المجالات الحرة غير المحدودة .

ان الفنان التجريدى قد برهن على ان الرسم بدون موضوع له حق الوجود بجانب الفنون الأخرى ، وأن تجربة العصور المختلفة أكدت أن الفن

الموضوعى كان يخدم عصره فقط وأن الرموز والوحدات والأشكال المجردة هى التى عاشت مع الناس فى كل العصور وإلى يومنا هذا ، بل انها من أفضل المعانى التى تعبر عن نبض الحياة والاشعاع القوى للقيم الفنية .

ويؤكد بعض النقاد أن الفن التأثيرى يقلل من القيم التشكيلية لاكتفائه بالمناظر الطبيعية الموجودة أمامنا وهذا مما يؤدى الى الاقلال من قوه الخلق والابتكار وجعل طبيعة الفن جامدة بعيدة عن التفكير والخيال .

التجريد والذكاء

من الخطأ أن يعتمد الفنان على الماضى كلية ومن الخطأ ايضا أن ينفصل عن الماضى كلية ، ذلك لأنه من المؤكد أن الفنان بذكائه وخبرته وبصيرته النافذة يستطيع تأكيد كل العوامل الثنية الماضية المرتبطة بالعوامل الحديثة وايضا العوامل المستقلة والتى لم تحدث بعد .

ان الصلة الوثيقة بين الفن التشكيلى وذكاء الفنان أمر يؤكد لنا تاريخ الفن ، لأن هناك مراحل تضامن فيها العقل والذكاء ولعب الفنان فيها دورا هاما فى الابداع الفنى ، بل اننا نستطيع أن نؤكد أن الفنان الذكى يمكنه أن ينتج فنا حيا وأن الفنان لا يمكنه أن يخلق فنا بدون أن يربط الابتكار بالعقل .

ومن الخطأ أيضا أن تكون الفكرة عن الفن التجريدى أنه فن مساحات واشكال بسيطة كالمربع والدائرة وما الى ذلك ، فالاشكال الانسانية والحيوانية واشكال الطيور والاسماك والنبات من الممكن أن تلعب دورا فى الفن التجريدى ما دامت أشكالا من ابتكار الفنان وابداعه

أبعاد الفن التجريدى

الصورة فى الفن التجريدى ترسم على مساحة محسوبة حسب أبعاد طولية وعرضية ولكن اللون يغير هذه المساحة كما أن الأشكال الهندسية وغير الهندسية التى يستعملها الفنان تؤدى الى شىء آخر أكثر نبضا من الصورة فقط ، فالألوان حينما تتناغم مع بعضها تعطينا أشكالا أخرى ذات معان متعددة ويتوقف نجاح الفنان على مدى قدرته على اضافة البعد الحركى الديناميكى فى الصورة لكى يجعل الفن التجريدى تابعا من الايحاء الفنى والعقل الانسانى ومؤديا فى جميع الحالات دوره الاصيل فى عملية الخلق والابتكار وهما من اهم ابعاد الابداع التشكيلى المعاصر .

والفن التجريدى لا يقف عند حد الصورة فحسب ولكنه يتخطى ذلك الى كل الفنون التشكيلية والتطبيقية بل وإلى فنون السينما والمسرح والموسيقى والشعر والأدب .

ومن الخطأ أن يعتقد البعض أن تركيبات الاشياء الملفوظة Collectives فن تشكىلى تجريدى لأن ذلك يبعد الفنان عن التخيل والتفكير والذكاء . فالتجميع قد يؤدى الى « تلزيق » كما أنه لا يؤدى الى تكوين الوحدة الفنية الاصلية للعمل الفنى التشكىلى الذى يقوم على وحدة البناء والفكر معا .

الفن التجريدى والأشكال الهندسية

فى الحقيقة أن الفنان التجريدى لا يعتمد فقط على الأشكال الهندسية ،

ذلك لأنه يستعمل الخطوط والألوان والمساحات والأشكال والفراغات الهندسية ، حتى الألوان في الفن التجريدي لها توزيع هندسي تفكيرى خلاق وعلى ذلك فإن هناك أختلافا بين الرسم الهندسى والفن التجريدي حتى مع اعتماد الفن التجريدي على الأشكال الهندسية .

ففى عالمنا المعاصر لم يعد الفنان التشكيلي فنان مناظر لأن المناظر موجودة حولنا والفنان الأصيل هو الذى يستطيع أن يقدم شيئا غير موجود كى يؤكد به الوجود حتى ولو كان لا يتضمن العمل الفنى موضوعا ، لأن الموضوع الفنى هو أن نرى خلقا وفنا جديدا .

لغة العصر فى الفن التجريدي

ان العصر الحالى قد اثار الطريق كى يبرز صفات الانسان فى كس الميادين واستطاع الفنان التجريدي ان يقدم لنا بمواهبه الخلافة اشكالا نستطيع ان نراها وان نسمعها اى انه تمخض من تلاحم الطول والعرض والعمق كى ينتج دراما الحياة وأحلامها الجميلة ، واذا استطاع الفنان التجريدي ان يدكلم بالأشكال الهندسية وغيرها من الاشكال المجردة أمكنه ان يجعل السكون يتكلم ، وأصبح السكون أعلى من الضوضاء وبمعنى آخر يصبح عدم الكلام طلافة كاملة ، ذلك لأن الاشكال التى يقال عنها هندسية أو مجردة ، كثيرة العدد وغير محدودة بجانب ألوانها الصريحة المعبرة بدرجاتها التى لا تنتهى والتى تتفق فى كل صورة مع الهدف الذى يريد الفنان التعبير عنه .

ومن هنا كانت الاشكال الهندسية والمجردة عند الانسان ذات جوهر ومحتوى عميق جدا ، لأنها مرتبطة بمعان كثيرة يراها كل الناس من وجهة نظر صغيرة غير محدودة أى انها تعكس عمقا داخليا كبيرا ينشط فى بغير الانسان الخبرة التى كانت عنده من قبل .

الفن التجريدي والمنظور

منذ الكشف عن فواعل المنظور على مدار أربعة قرون مضت اختلفت الصورة مكانا حسيا وبصريا من نقطة رؤية ثابتة ، وسميت الرسوم والصور التى ترسم حسب هذه القواعد الثابتة بالمنظور أو الرسم بثلاثة أبعاد ، أو الرسم الجسم الفوتوغرافى من نقطة ثابتة .

ولما كانت الصورة انعكاسا لما يعرفه الفنان عن الحقيقة فإن الاشكال التى يرسمها انما تعبر عن تفكيره وتنظيمه للعلاقات اللونية والمساحات التوازنية والخطوط الترددية وبذلك لا تخضع لرؤية ثابتة جامدة ، ومن هنا فإن الفنان التجريدي يرسم الأشكال من متغيرات فكرية ، ذلك لأن الفن ابتكار وتجديد من نقط للرؤية غير ثابتة .

واذا كانت المدرسة التأثيرية فى الفن التشكيلي قد بدأت خطواتها المعروفة نحو الابتعاد عن الرسم الواقعى الذى يحاكي ما فى الطبيعة الا أنها تحررت فقط من حيث اللون ، حيث أباحت لنفسها أن تغير اللون وفق تفكير الفنان وقدرته على التنظيم الصريح الذى لا يطابق الطبيعة وفيما عدا ذلك فهى تحاكي الطبيعة وتؤكد لها .

وفى بداية القرن العشرين بدأ اصحاب الفكر المتحرر محاولاتهم فى اسقاط قيم الرؤية القديمة للأشكال وجعلوا منها لغة حية فاستطاعوا أن

يجعلوا من التشكيلي ثقافة انسانية .

الفن القديم والحديث

ان هذا النضال بين الحديث والقديم والذي استمر الى هذه الأيام التي نعيشها قد انتهى بدويان مهائى للصورة ذات القيم السيكولوجية التي تخضع للطبيعة ، كما انه غير المبادئ والامكار وجعنا نرى وسنسمع برؤيه جديدة ومتطورة للأشكال فى الفضاء ، ذلك هو الفن التجريدى المعاصر ، الذى توارث معه أساليب الرؤية الثابتة التى تخضع لقواعد المنظور فقط .

الرؤية عند الفنان التجريدى

ان الفنان التجريدى يعتبر الرؤية التى يعرفها عن الأشكال غير محدودة وهو من اجل ذلك يتحرك مع الزمن فى مجال الابتكار لكى يوضح أبعاد جديدة تزيد من قيمة الأبعاد الفنية ، بدلا من الأبعاد الثلاثة فى المنظور ، ومن هنا أمكنه أن يجعل المساحات والأشكال تترايط وتتناغم لتكوين العمل الفنى .

وبمعنى آخر يعمل الفنان التجريدى على ايجاد نظام يبرهن به على أن الأشكال المختلفة فى الفضاء حينما تترايط وتتناغم تساعد فى تكوين فضاء جديد يمتد فى جميع الجهات لتشكيل الصورة المبتكرة .

الحركة والزمن فى الفن التجريدى

يستطيع الفنان التجريدى أن يضيف الى الأشكال عامل الحركة والزمن ذلك لأنه لا يرسم الأشكال البعيدة والقريبة بطريقة ثابتة استاتيكية كما فى قواعد المنظور ولكنه يرتب الاشكال بديناميكية بحيث يمكن أن نراها تقترب أحيانا وتبتعد أحيانا وتبدو كأنها فى حالة ذهاب واياب وعندئذ يتدخل عامل جديد هو عامل الحركة والزمن فى تصوير الفضاء وفى التعبير عن الأشياء .

ومما لا شك فيه أن الأشكال المجردة ليست الا وسيلة مرنة ومتسعة للمساحات والخطوط والألوان ينهل منها الفنان دون توقف أو ملل لأن الفن التجريدى تفكير علمى يتجدد بتصوير الأشكال حيث تصبح الرؤية البصرية أكثر شفافية ويتخيل الفنان أجزاء الفضاء وعناصر الطبيعة كما لو كانت شفافة غير معتمة .

أسلوب الفن التجريدى

لقد اختلفت من الفن التجريدى معالم الصورة الثابتة للجسم فتعددت الأشكال وأصبحت متحركة وشفافة وتداخلت وتناغمت بعضها مع البعض وبذلك حلت الأشكال الجديدة محل الأشكال الثابتة ، وتلاقت الحركة بالطاقة الفكرية واصبحت الألوان والخطوط والمساحات الصغيرة والكبيرة أسلوبا ضروريا فى الفن التجريدى .

ولم يقف الفن التجريدى عند حد التصوير والرسم المسطح بل تعدى ذلك الى النحت والى الفنون الزخرفية والتطبيقية ، بل ان هذه الفنون جميعها أتاحت الفرصة لتحقيق أساليب متطورة رفعت من قيمة هذه الفنون

والبستها ثوبا جديدا .

ان الفن التجريدى فن علم ومعرفة فالاشكال التى نراها فى دراسة الأحياء والتاريخ الطبيعى سواء فى القطاعات والانسجة غير المرتبة بالعين المجردة من أهم ما يساعد فى فهم أسلوب الفن التجريدى وهى الميدان الجديد للمعرفة المتطورة للفن التشكلى .

ومن هنا فان أسلوب الفنان التجريدى أتاح رؤية الفضاء المرتبط بالزمن وهذا يتضح جليا فى الفن المسرحى حيث تبرز الحقيقة الفنية عندما نجمع بين الزمن والشكل ، كذلك فى فيلم السينما هو مساحة مجردة تتحرك بعيدا عن المساحة المنظورية المحدودة .

ولو لم يتجه الفنان التشكلى الى أسلوب الفن التجريدى لضمر الفن التشكلى وفقد كل قدرة على الاستمرار والانصال بالتقافة المتطورة المستمرة .

ولقد استفاد الفن المعماري الحديث من أسلوب الفن التجريدى واستطاع المهندس المعماري أن يجعلنا نرى تحركات جديدة هى الأشكال المعمارية المعاصرة بل ان الفن المعماري استطاع ان يقفز خطوات بعيدة المدى بفضل أسلوب التجريد الذى أتاح للعمارة العصرية تخطى الأساليب النمطية ذات القواعد الرتيبة والأشكال المتكررة والقواعد الكلاسيكية .

اتجاهات الفن التجريدى

١ - الفن التشكلى المعاصر فى مجالات الفن التجريدى ترك صورة الكتلة الواحدة المعتمة واتجه الى تشابك الحركة باللون والنغمة الشكلية بالايقاعات الخطية .

٢ - للفن التشكلى التجريدى وجهة نظر غير ثابتة للصورة المرئية لأن النظرة المتحركة حلت محل النظرة الثابتة وبذلك أصبح الموضوع متعدد الجوانب من حيث الرؤية والفهم والاحساس .

٣ - الفن التجريدى أضاف الى الأبعاد الثلاثة فى المنظور أبعادا جديدة أهمها البعد الزمنى وبذلك تقارب الفن التشكلى مع الفنون الأخرى واندمج معها .

٤ - الفن التجريدى عامل من العوامل الحيوية فى حياة الانسان لأنه يقابل تذوق البشر فى كل مكان ويتخطى التذوق الفردى ويعترف بالقيم الفكرية والعقلية للانسانية فى كل مكان .

٥ - ان علم الأحياء قد تلاحم تلاحما فكريا مع الفن التجريدى فى العصور الذى نعيشه وبذلك أصبحت دراسة الطبيعة الحديثة للكون من أهم الاتجاهات التى تغذى الفن التجريدى بعناصر الشكل والتفكير .

٦ - الفن التجريدى يتناغم بالأشكال تماما كما تتناغم الموسيقى بالأصوات أى أن الفن التجريدى هو موسيقى الأشكال والألوان وهو أيضا كالشعر الحديث لا يخضع للقوافى المنظومة على الأوزان التقليدية .

الفن التجريدى عميق الجذور مع الانسان

يعتقد البعض أن الفن التشكلى هو فن الصورة والتمثال أو ما كان

يعرف في مجالات الفنون التشكيلية المتعددة بالتصوير والنحت والواقع ان هذا اعتقاد خاطيء ويؤدى الى الابتعاد عن العهم الحقيقى لمعنى الفن ، فالتصوير والنحت من الفنون المرتبة التى انصفت بهما هذه الفكرة منذ أيام عصر النهضة الأوروبية على حين أن الحضارات الفنية عميقة الجذور ويرجع تاريخها الى آلاف السنين قبل عصر النهضة الأوروبية .

ان تاريخ الانسانية حافل بالفنون التعبيرية والزخرفة والتطبيقية التى تتضمن فى محذواها القيم الفنية والجمالية تماما بالتصوير والنحت وتتميز بأنها فنون تجريدية علاوة على انها فنون نافعة نشأت مع الانسان وعاشت على مر الدهور والأزمان منذ أقدم العصور وما الفن الاسلامى بمحتواه التشكيلى والبنائى وأبعاده الفنية الا دليلنا على ذلك .

من ذلك يتضح ان فلسفة عصر النهضة عن الجمال المدرك بالطريق الحسى قد تغيرت وتطورت عندما تحرر الانسان الفنان من هذه الفلسفة وتفتحت افاقه على شتى مناهل العلم والثقافة والتراث الفنى والحضارى للانسان ، متحولا الى حقيقة الفن النابع من عصاره تفكيره وبخاصة بعد أن أصبحت آلة التصوير الفوتوغرافى منافسا قويا لأولئك الذين لازالوا يؤمنون بالفن الاكاديمى أو غيره من الفنون الكلاسيكية أو التأثيرية .

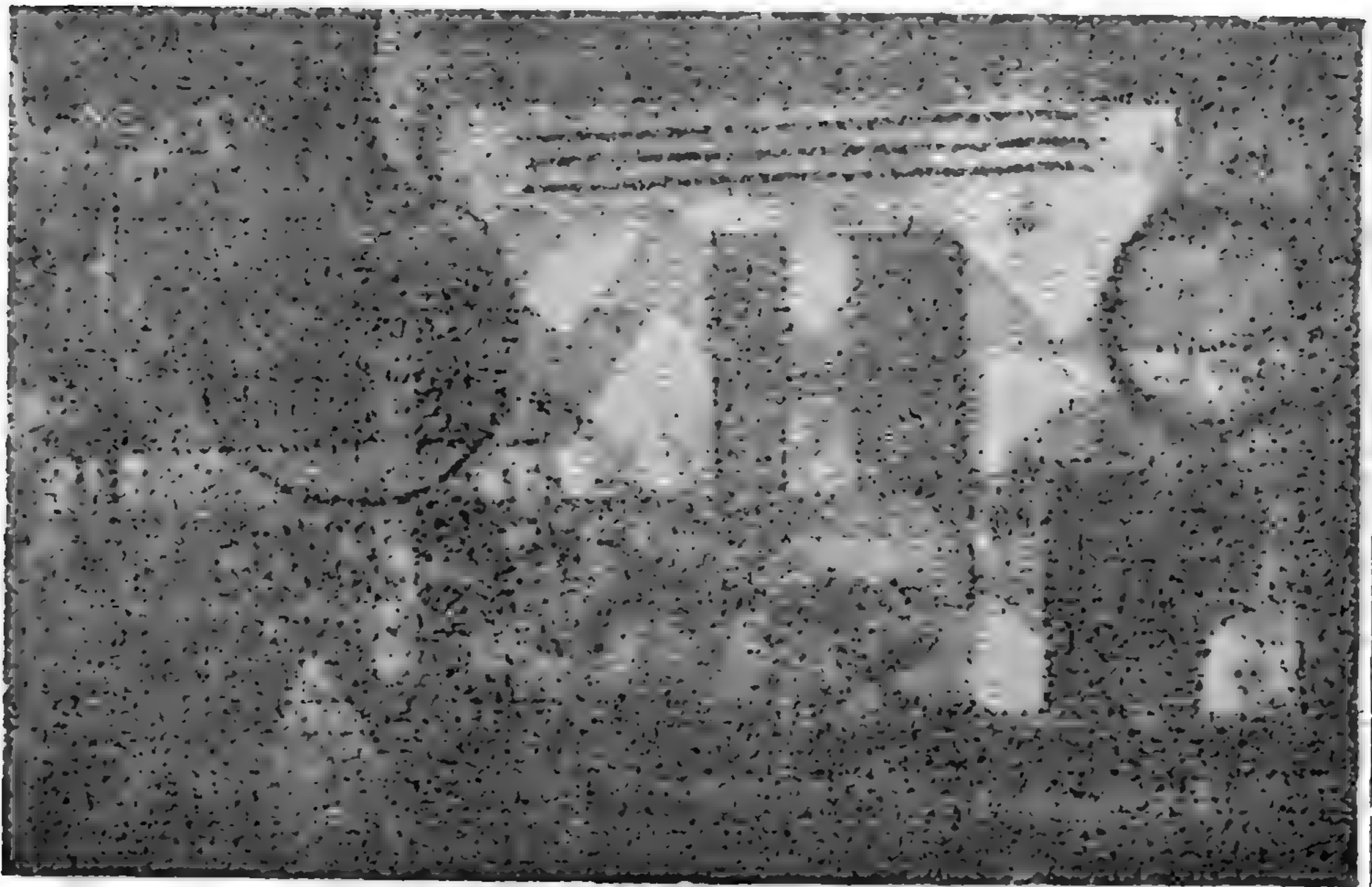
الفن التجريدى والتربية الفنية

يعتقد البعض خطأ أنه فى استطاعتهم ممارسة الفن التجريدى قبل أن تنضج حصيلتهم من الرؤية البصرية Visual Experience وقبل أن تثمر خبرتهم الفنية . فيرتادون ميدان هذا الفن مقلدين وغير مبتكرين ، والحقيقة أن هذا الفن هو لغة التجريد Abstract Experience ولا يستطيع أن يجرد الشكل الا من تعددت خبراته الفنية والحسية والثقافية ، دراسة ورؤية وممارسة لكى تتعدد مدركاته الكلية . Conception

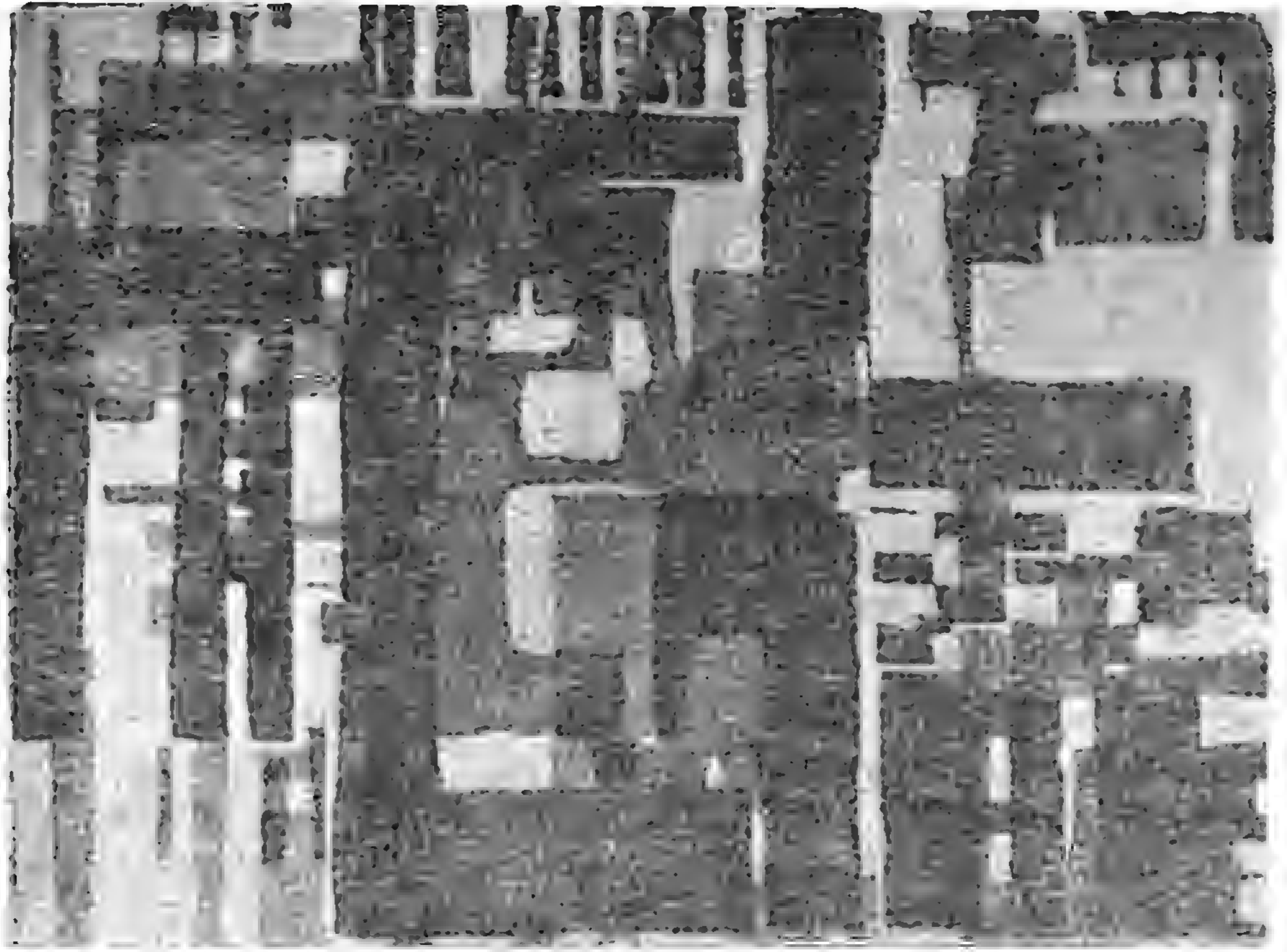
ومن هنا كان من المهم جدا أن يعمل مدرس الفن على تنمية المدركات الحسية عند التلاميذ سواء كانت فنية أم ثقافية قبل أن يطالبوا بممارسة الفن التجريدى وعليه أيضا أن يضع فى الاعتبار أعمار الطلاب وثقافتهم المناسبة حتى يمكن أن يمارسوا هذا الفن دون تقليد أو محاكاة ، لأن الطلاب يمرون فى مراحل نمو فنية لها طبيعتها وسماتها الفنية فى كل فترة من فترات الدراسة بالتعليم العام الابتدائى والاعدادى والثانوى .



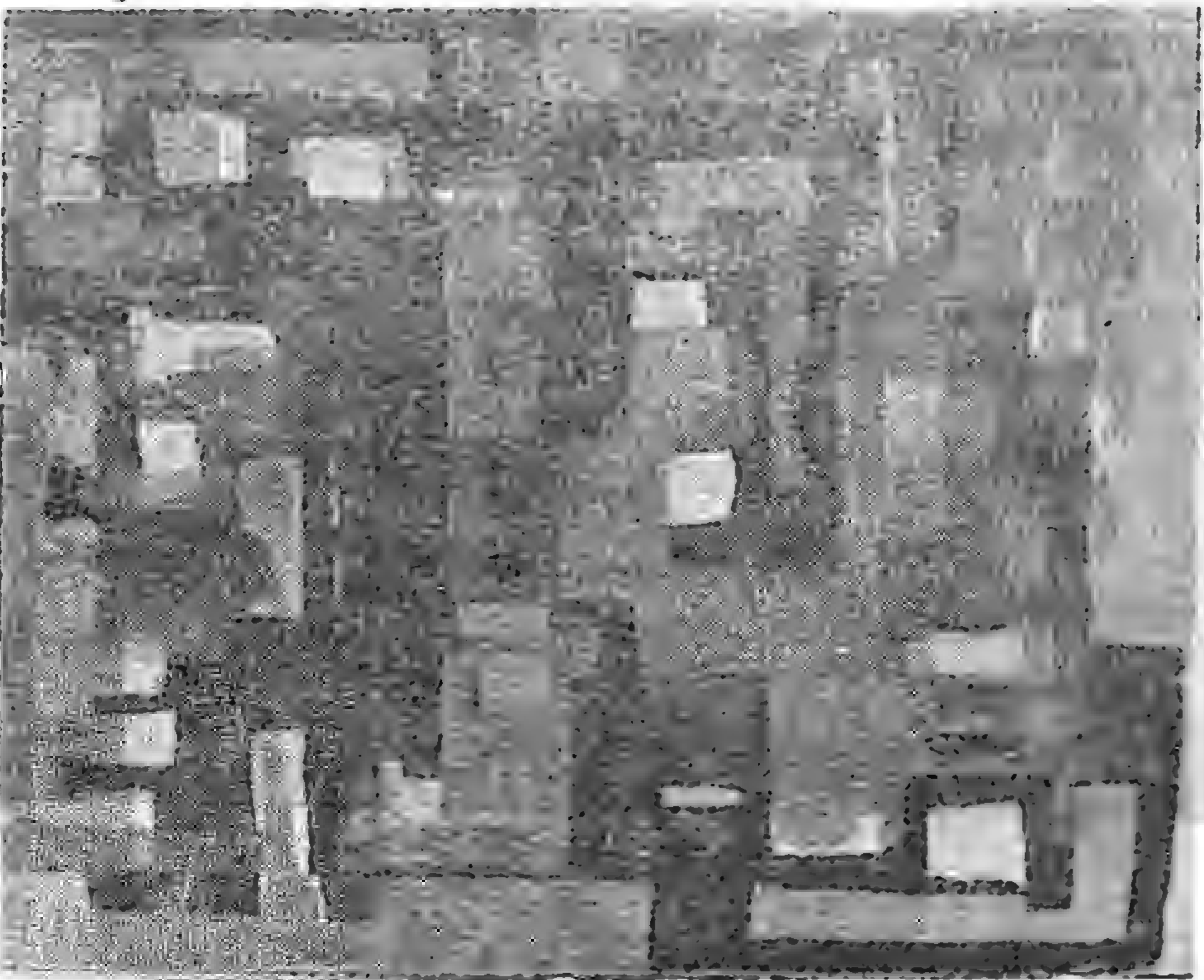
تفكير وابتكار بناء وتشكيل



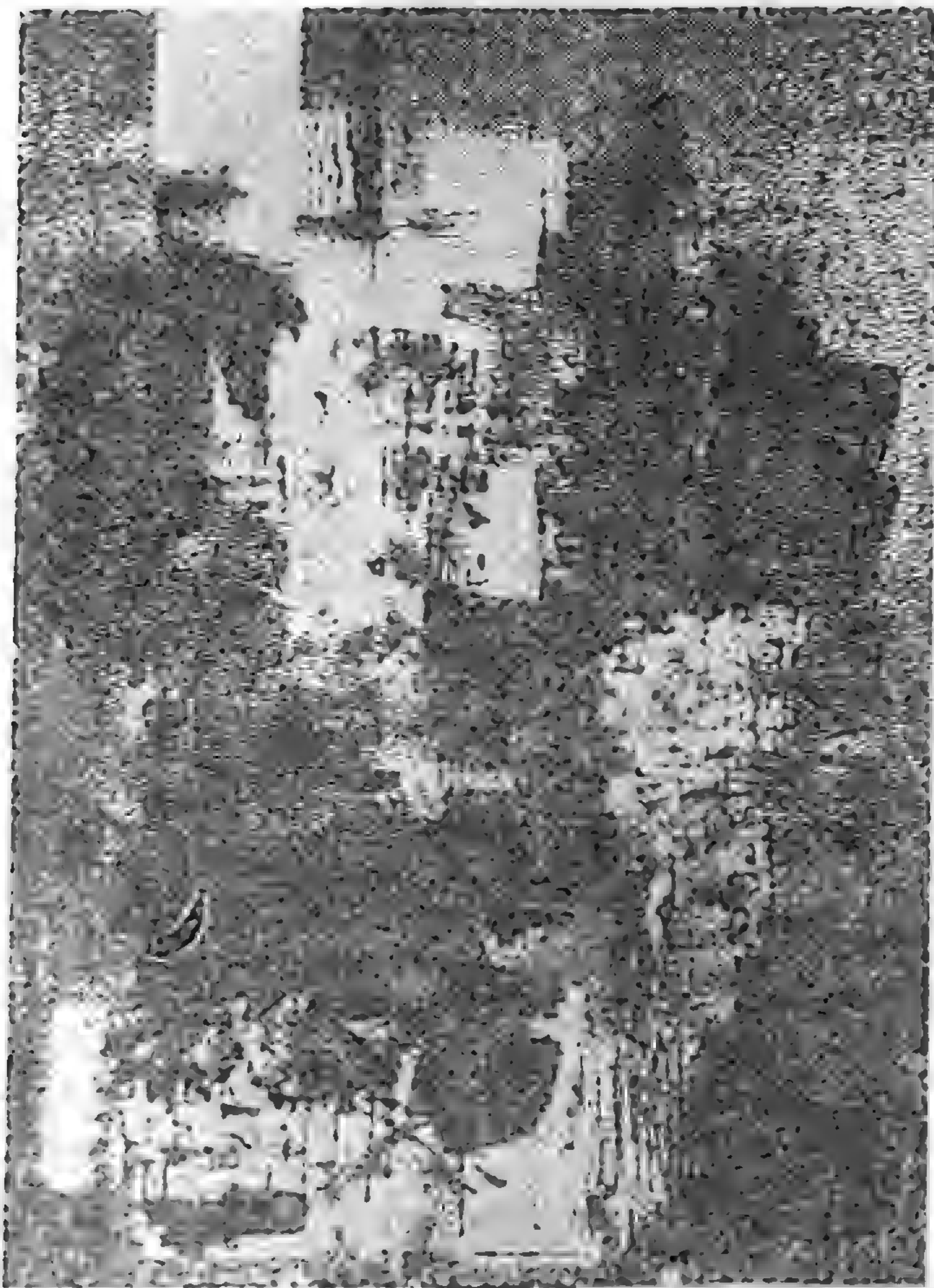
حركة ديناميكية تؤكد
الخطوط والمساحات والالوان



تناسم بالالوان والمساحات



وحدة البناء في الخط والمساحة واللون



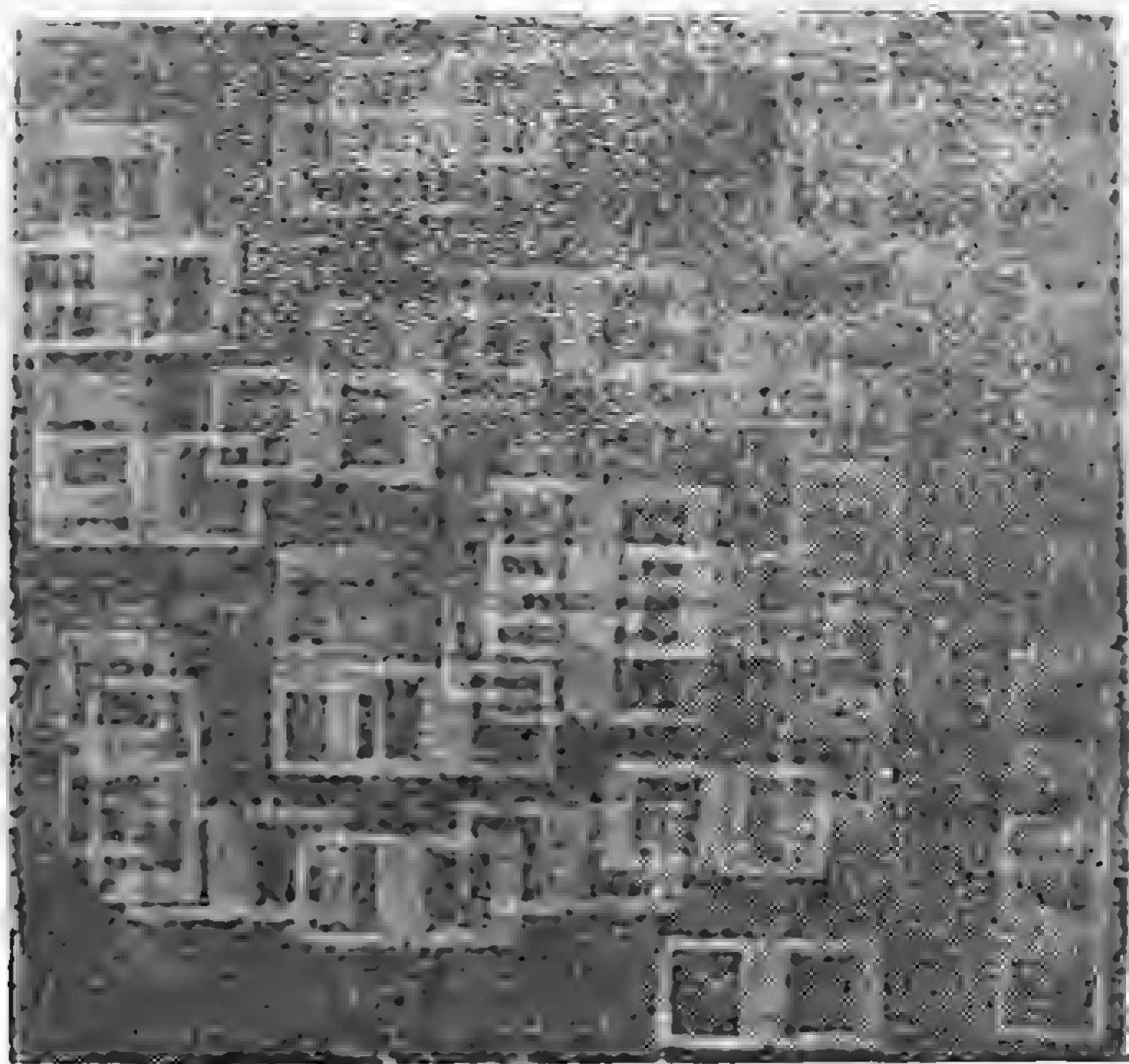
تناغم الاتزان اللوني
والإيقاع السيمفوني



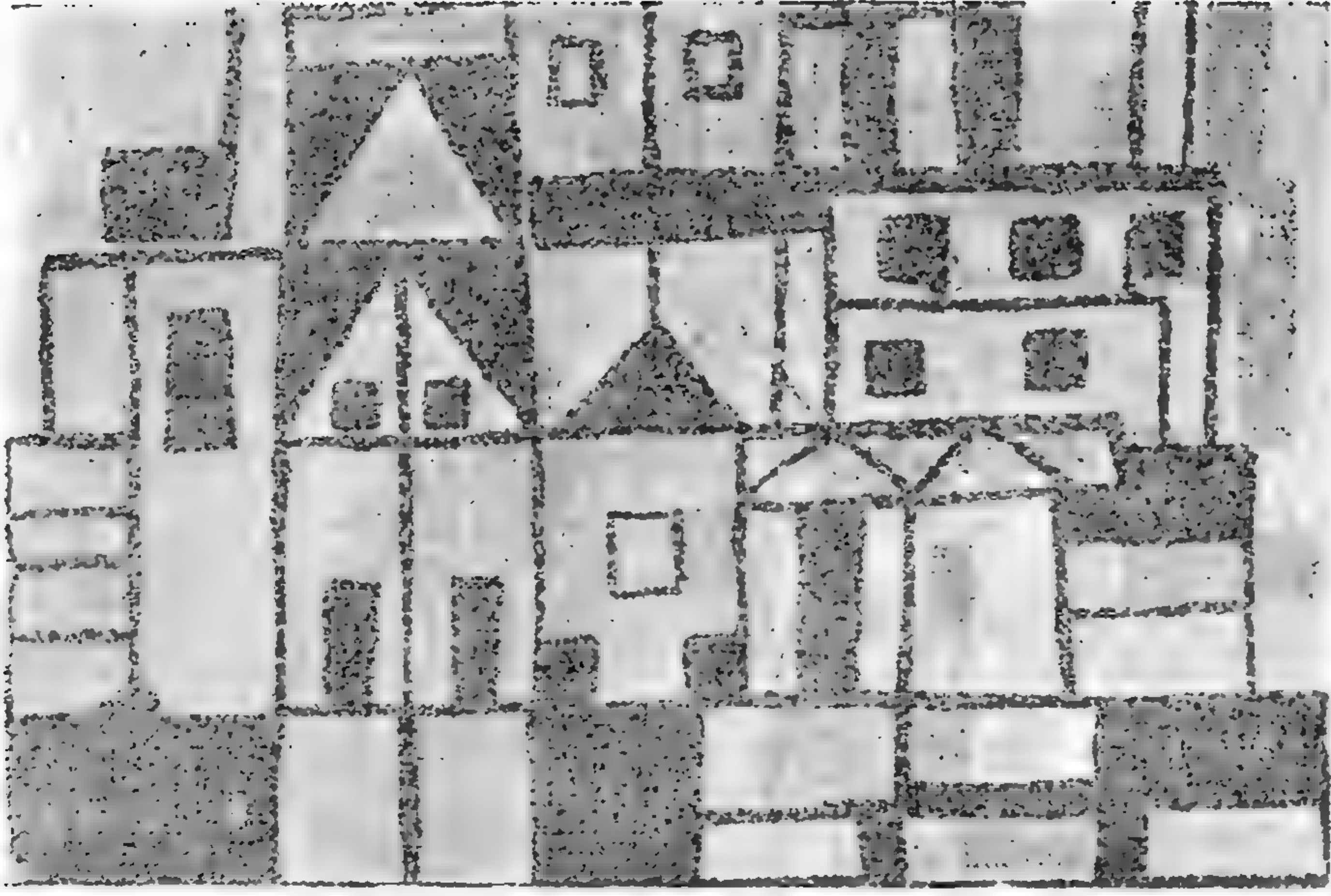
كمال عبيد : اناء من الخزف تتبادل فيه الوحدات المجردة كموسيقى الشكل •



• كمال عبيد : طبق من الخزف المزخرف بوحدات مجردة متناغمة اللمس •



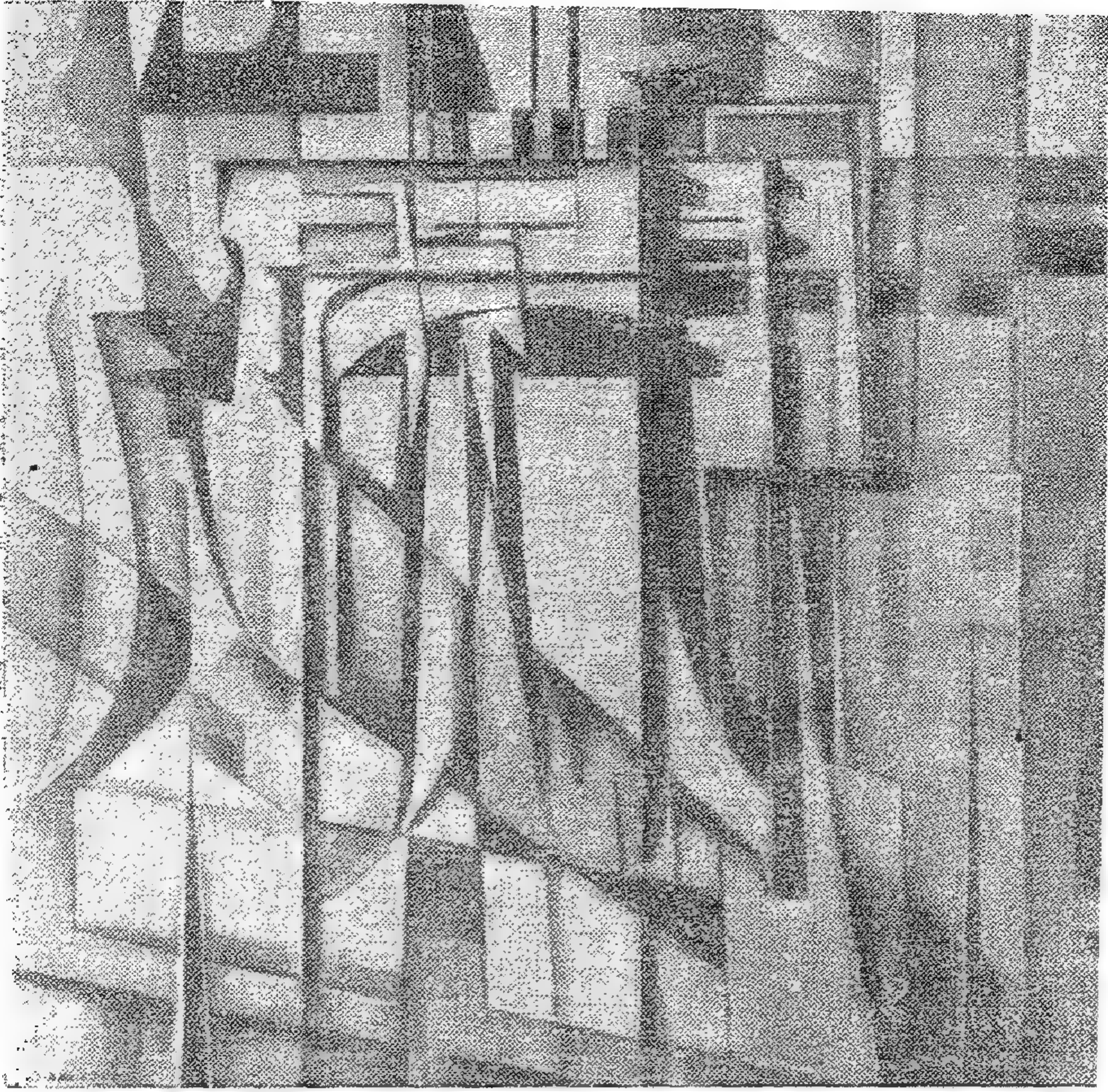
• حركة ديناميكية للأشكال في الفضاء •



• • مساحات لونية ايقاعية • •



ابو خليل لطفى : ايقاع الخط والمساحة •
المحراب ٧٠ × ٥٠ ايقاع الحركة الشاعرية



المرحوم الارنؤوطى : • تناغم المساحات واتزان
التوزيع اللونى • التوربين ٥٠ × ٥٠ سم

رسائل جامعية في التربية

اعداد : عبد الراضى ابراهيم محمد
كلية التربية جامعة عين شمس

التسرب فى التعليم الابتدائى مظهر من مظاهر الهدر أو فقد فى التعليم ، وهو امر يشغل المشتغلين بالتعليم سواء أولئك الذين يعملون فى الميدان ام أولئك الذين يتابعون بالبحث فى قضايا التعليم ومشكلاته بالكلية التربوية ومراكز البحوث .

ومن الرسائل التى سنعرض لها فى هذا المجال رسالة ماجستير تقدم بها الباحث الاستاذ : محمد وجيه زكى الصاوى ، الى كلية التربية جامعة الأزهر ، وقد أشرف عليها الأستاذ الدكتور : أحمد حسن عبيد ، رئيس قسم التربية المقارنة والتراث الاسلامى التربوى بكلية التربية جامعة الأزهر .

وموضوع الرسالة : دراسة ميدانية لأسباب انصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائى فى قرية سمادون - متوفية ، دراسة حالة .
● تقع الرسالة فى مائة صفحة ما عدا المراجع والملاحق ، وقد قسمها الباحث الى خمسة بالفصول ، تناول فى الفصل الأول وعنوانه - المدرسة الابتدائية وتعليم الشعب » ، الأسباب التى دعت الى توفير التعليم على المستوى الشعبى ، وحصرها فى ثلاثة الأسباب : الحركات الوطنية ، تبنى النظام الديمقراطى ، وضغوط الحضارة المعاصرة . ثم تعرض فيه الباحث لأهداف المرحلة الابتدائية وأهمية التعليم الابتدائى من حيث المحتوى والموقع من النظام التعليمى ، وكونه مرحلة جماهيرية . وختم الفصل الأول بالحديث عن الالتزام والاستيعاب .

● **والفصل الثانى من الرسالة وضع له الباحث عنوانا أساسيا** « ظاهرة الانصراف عن التعليم الابتدائى » وتفرعت منه : معنى الاهدار واقتصر على مظهرين :

١ - التسرب ، وتناول فيه الدراسات السابقة من تقارير وبحوث ومؤتمرات ورسائل جامعية ، ثم تحدث عن حجم التسرب ، وآثاره الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، كما تناول أسباب التسرب فمنها : ما هو اقتصادى ، وما هو اجتماعى ، وثالث تربوى ، ورابع مرده الى الطفل ، وخامس يرجع الى المجتمع .

٢ - المظهر الثانى : التلاميذ الذين لم يلتحقوا بالتعليم الابتدائى .

● **ويأتى الفصل الثالث بيانا لموقع ومساحة قرية « سمادون » -** مسرح الدراسة الميدانية - مفصلا فيه الباحث الحديث عن شكلها البنائى وسكانها وعاداتهم الاجتماعية ونشاطاتهم الاقتصادية ، زراعية وصناعية ، وتجارية وما يقدم لهم من خدمات صحية وثقافية وتعليمية .

● **والفصل الرابع بعنوان « أسباب الانصراف عن المدرسة الابتدائية فى القرية »** ويشتمل على مقدمة ، ثم لماذا قرية « سمادون » ، ويحدد المصطلحات المستعملة فى البحث ، وحجم العينة والمقابلة الشخصية ،

والمعالجة الإحصائية ، والاستبيانات التي استخدمت ، وبعض الملاحظات على اجابات الذين لم يلتحقوا ، واسباب عدم التحاقهم بالمدرسة الابتدائية بالقرية ، منها ما يرجع الى الأسرة ، ومنها ما يرجع الى المدرسة ، ومنها ما يرجع الى الطفل نفسه .

وأما عن المتسربين ، فيبدأ الباحث ببيان بعض الملاحظات عن اجاباتهم ، ثم أسباب تسربهم من المدارس الابتدائية بالقرية ، ويردها الى مارد اليه أسباب انصراف المنصرفين عن المدرسة الابتدائية بالقرية .

ويختتم الباحث رسالة **بالفصل الخامس** بتقديم بعض الملاحظات على التعليم الابتدائي بالقرية ، وبعض المقترحات التي من أهمها التوصية بأن يتناول الباحثون مشكلة الانصراف عن التعليم الابتدائي في دراسات ميدانية بقرى أخرى في محافظات مختلفة كشفا للظروف النوعية الكامنة وراء الانصراف ، ليتسنى تشخيص العلاج المناسب للمشكلة أو الحد منها .

وفي مجال التربية الفنية سنقدم فيما يلي عرضاً لرسالة ماجستير تقدم بها ، « جمال عبد الرازق أبو الخير » الى معهد التربية الفنية ، « كلية التربية الفنية الآن » سنة ١٩٧٣ . وقد أجازت الرسالة لجنة الحكم المكونة من : الأستاذ الدكتور لطفي محمد زكي ، أستاذ العلوم التربوية بالمعهد ، والمشرّف على الرسالة ، والأستاذ الدكتور محمد الهادي عفيفي أستاذ ورئيس قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة عين شمس . والأستاذ محمود النبوي الشال - (وكيل وزارة التربية والتعليم) .

موضوع الرسالة : « تاريخ التربية الفنية في المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية » وقد استغرق هذا الموضوع ٣٥٣ صفحة ، ما عدا المراجع والملاحق ، وبدأ الباحث بالبواب الأول ، متناولاً في الفصل الأول منه ، خلفية المشكلة ، وتجديدها وفروض الدراسة ، وحدود المشكلة وأهميتها ، وتعريف بالمصطلحات . وفي الفصل الثاني ، عرض تحليلاً لبعض مفاهيم الفروض ، ثم قدم عرضاً لوثائق البحث وافتراضات الباحث ، وأخيراً تناول تقسيم تاريخ التربية الفنية ، وقد قسمه الباحث الى أربع فترات :

● الفترة الأولى ، وخصص الباحث الباب الثاني بفصوله الثلاثة لمعالجتها ، وقد اتخذت عنواناً رئيساً « نقل الرسوم ذات البعدين (الأمثاق) (١٨٤٣ - ١٩١٦) » وقسم هذه الفترة الى مرحلتين : تضمن الفصل الأول المرحلة الأولى (الرسم كعلم والأشغال كمهنة) (١٨٤٣ - ١٨٩٨) والفصل

الثاني تضمن المرحلة الثانية « الأشعة المنظمة لتعليم الرسم (١٨٩٨ - ١٩١٩) » أما **العصل الثالث** ، فقد حصصه الباحث للعوامل التي أدت الى تغير تاريخ التربية الفنية من الفترة الأولى الى الفترة الثانية ، هذه العوامل هي : تغير الفكر التربوي ، الاهتمام بالعملية التعليمية ، نمو الأبحاث الفسيولوجية ونظريات الألوان ، نحو التيارات الثقافية والقومية ، الاهتمام بالمدرسة الواقعية في الفن ، المؤتمرات والاحتكاك الفكري والحرب العالمية الأولى .

● **الفترة الثانية :** وتناولها الباحث في الباب الباب من الدراسة بعنوان : « معالجة الطبيعة نفسها في الرسم والأشغال (١٩١٦ - ١٩٤٧) » بادئاً بتحديد طبيعة الفترة وتسميتها وأهداف تعليم الرسم فيها . ثم قسم هذا الباب الى خمسة الفصول ، خصص الفصل الأول منها للمرحلة الأولى في تعليم الرسم (١٩١٦ - ١٩٣٢) وتناول فيه النماذج الطبيعية والمصنوعة ، والزخرفة ، ودراسة الألوان ، والرسم من الذاكرة ، والرسم التخيلي « أما الفصل الثاني ، فيتحدث عن المرحلة الثانية في تعليم الرسم (١٩٣٢ - ١٩٤٧) وهي مرحلة التحرر من قواعد نقل الطبيعة . والعوامل التي مهدت لهذه المرحلة ، وأما الفصل الثالث فيخصصه الباحث « للمرحلة الأولى في تعليم الأشغال (١٩١٦ - ١٩٣٢) علم وعن الأشغال ، متناولا فيه أهداف تعليم الأشغال ، والعوامل التي ساعدت في دخول الأشغال منهج الدراسة ، وتدریس أنواع الأشغال المختلفة » .

والفصل الرابع ، يدور حول المرحلة الثانية في الأشغال (١٩٣٢ - ١٩٤٧) الأشغال محور التربية « ويتحدث فيه عن اقتراحات تبديل أهداف الأشغال وإضافة أنواع جديدة منها ، والاهتمام بالخامات المحلية وأثر الفن الشعبي على الأشغال ، ومشكلات الأشغال وتقسيم وقت الأشغال مع مواد عملية أخرى ، ومظاهر التطور في الأشغال ، اتخاذ الأشغال محورا للمواد الدراسية الأخرى ، وأخيرا ، امتحانات الفترة الثانية .

والفصل الخامس من الباب الثالث فيه أسباب تغير تاريخ التربية الفنية من الفترة من الثانية الى الفترة الثالثة وهذه الأسباب هي : الاهتمام بالتربية الحديثة ، آثار بعض المربين ، علم النفس ، المؤتمرات الدولية ، أثر بعض المؤسسات والروابط ، الاهتمام بخصائص رسوم الأطفال ، الاهتمام بالتراث والفن الحديث آثار الحرب العالمية الثانية ، وعوامل أخرى .

● **والباب الرابع ، يتناول فيه الباحث الفترة الثالثة ، « الاعتراف بفن الطفل ومحاولات توجيهه » (١٩٤٧ - ١٩٦٧)** ويقسمه الى أربعة فصول : يتناول الفصل الأول المرحلة الأولى (١٩٤٧ - ١٩٥٣) اطلاق يتناول الأشغال في هذه المرحلة في المدارس ، : الأولوية النموذجية ، الحرية للتعبير « مميزات المرحلة الأولى ، وأهدافها في الرسم وموقف المعلم ودور الطفل فيها ، وأساسياتها وموقف المعلم منها ، ومحتوى السنوات الدراسية وموقف المعلم منها ، وتطور مناهج المرحلة الأولى ، ثم يتناول الأشغال في هذه المرحلة في المدارس ، الأولوية النموذجية والمدارس الأولوية الخالية من غرف الأشغال ، والأشغال في المدارس الابتدائية وأخيرا ، الأشغال الفنية في المدارس الأولوية النموذجية للبنات .

أما الفصل الثانى ، فيتناول المرحلة الثانية (١٦٥٣ - ١٩٦١)
توجيه التعبير بفهم خصائص رسوم الاطفال : يتفرع منه : مميزات المرحلة
واهدافها ، وخصائص رسوم الاطفال .

وأما الفصل الثالث ، فيتعلق بالمرحلة الثالثة (١٩٦١ - ١٩٦٧)
الاتجاه الى النظرة الشاملة والقيم الاستراكية فى التربية والفصل الرابع
يتناول فيه الباحث أسباب تغير تاريخ التربية الفنية من الفترة الثالثة الى
الفترة الرابعة وهى : حرب يونيو ١٩٦٧ ، ضم معهدى التربية الفنية
للمعلمين والمعلمات ، الدراسات العليا ، الحركات الفنية الحديثة ، التفكير
العلمى الرياضى والتربية الفنية ، نمو الدراسات السيكلوجية الحديثة
والمؤتمرات الدولية .

● ويختتم الباحث الدراسة بالبواب الخامس ، فيقسمه الى فصلين :
يتناول فى الفصل الأول الفترة الرابعة : دينامية توجيه فن الطفل فى الناحية
الجمالية والفعلية والنفسية (١٩٦٧ - ١٩٧٢) طبيعة الفترة ومميزاتها ،
أهدافها ووسائل تحقيقها ، التفسير العلمى للسلوك الفنى الخلاق وقصور
تفسير الفترات السابقة للنشاط الفنى ، تفسير السلوك والنشاط الفنى للفترة
الرابعة ، التخطيط العلمى لبرنامج الفن ، بعض وسائل تحقيقه ، تفسير
وتقويم عملية الابداع فى التربية الفنية .

أما الفصل الثانى فيخصصه الباحث للمخص الدراسة ونتائجها
والمقترحات وتوصية واحدة هى : اننا فى حاجة الى « مركز للإدارة وأبحاث
التربية الفنية للتعليم فى المرحلة الأولى » تكون وظيفته : دراسة مشكلات
التربية الفنية الميدانية وتنظيمها وتبويبها .

٢ - احصاء مستمر للمعلم المتخصص فى التربية الفنية ، ومشاكله ،
وتنظيم الدورات التدريبية على مستويات متعددة للملاءمة التطور
المستمر .

٣ - وضع سياسة تعليمية مبنية على التخطيط والتنظيم ، بين مناهج اعداد
المعلمين ومناهج التعليم الابتدائى فى التربية الفنية .

٤ - اجراء ابحاث مستمرة للمشكلات الميدانية ووضع حلول علمية لها .

٥ - تنسيق الجهود بين قادة مؤسسات اعداد المعلمين وبين الموجهين
فى حقل التربية الفنية الميدانية ، وبين المنهج المتطورة

٦ - وضع برنامج شامل لنشر مفهوم التربية الفنية ، عن طريق الاذاعة
والتليفزيون والصحافة ومراكز تعليم الكبار ، وبرامج الشباب .

٧ - تنسيق الجهود بين قادة التربية الفنية ومؤسسات اعداد المعلمين
فى المعاهد الأخرى .

التقرير السنوى لمجلس ادارة الرابطة

مقدمة :

السيدات والسادة أعضاء الجمعية العمومية
سلام من الله ورحمه معه وبركات عليكم جميعا ، ووفاء من مجلس
الرابطة الذى حمل أمانة العمل مسئولا نيابة عنكم يحدوه الصدق والمقدرة
على ما أنيط به من مسئولية مستمدة من ثقتم به تحقيقا لما فيه الخير
للخريجين .

وانها لفرصة سانحة أتاحها قانون رابطتكم لينتظمنا جميعا اجتماع
جمعيتكم العمومية لنتدارس ما جاء بجدول الأعمال بفكر حر ، وأى ثاقب ،
ومشورة أمينة وصداقة يكتنف كل ذلك اخاء ومودة تعبر عن سمات
الخريجين . . سيدات ورجالا يضطلعون بمهمة بناء البشر من أجل
مصر . . مصر المستقبل .

وعليه فيسرنا أن نضع بين أيديكم صورة مركزة ومعبرة عن النشاطات
التي قام بها مجلس ادارة رابطتكم خلال العام السابق فى حدود
ما استطعنا بتوفيق من الله .
وطبقا للنظام الداخلى للرابطة فان مجالات النشاط تقوم بها اللجان
الآتية :

١ - اللجنة الثقافية :

أ - أقامت الرابطة محاضرة تحدث فيها الأستاذ الدكتور محمد حلمى
مراد فى موضوع « التعليم منهجا للاصلاح ، أعقبها مناقشات ثرية ومفيدة
من السادة الحاضرين .

ب - كما أقامت الرابطة ندوة حول « العلاقة بين التربية والفن »
شارك فيها بالحديث كل من الأستاذ بدر الدين أبو غازى وزير الثقافة
السبق والأستاذ الدكتور عبد الغنى الشال عميد كلية التربية الفنية السابق
والدكتور محمود مصطفى قمبر ، والدكتور سيد محمد صبحى المدرسان
بكلية التربية جامعة عين شمس . وأدار الندوة الأستاذ محمود النبوى
الشال وكيل وزارة التربية والتعليم ورئيس الرابطة .

وحضرها عدد كبير من الخريجين وتلتها مناقشات خصبة .

٢ - اللجنة الاجتماعية :

أقامت اللجنة الاجتماعية حفل تكريم واستقبال : تكريم للأستاذ محمود
عبد العزيز يوسف رئيس الرابطة السابق لمناسبة اعارته للعمل بكلية
التربية بدولة قطر ، واستقبال للأستاذ محمود النبوى الشال رئيس الرابطة
الجديد ، وحضر الحفل عدد كبير من الخريجين وأساتذة كليات التربية .

٣ - لجنة الرحلات :

نظمت اللجنة رحلتين ترفيهيتين احدهما لمصيف رأس البر والأخرى
لبورسعيد وقد حققت كل منهما للمشركين من الخريجين متعة وسعادة
أشاد بهما الجميع .

٤ - لجنة المعارض :

ساركت الرابطة فى معرض الفنون التشكيلية الذى اقيم بمدينة
المبصورة عاصمه محافظة الدقهلية بمناسبة عيدها القومى فى مايو
١٩٧٦ . كما اسهمت الرابطة بجهودها فى معرض الفنون التشكيلية
السابع والعشرين المقام بمبنى نقابة المهن التعليمية والذى افتتحه الاستاذ
منصور حسين نائب وزير التعليم فى اكتوبر سنة ١٩٧٦ نائبا عن السيد
الدكتور وزير التعليم .

وقد تمكن السيد رئيس الرابطة من الحصول على عون مالى
من وزارة التربية والتعليم ومن نقابة المهن التعليمية وكذلك من محافظه
الدقهلية والادارات التعليمية بها تشجيعا للمعارضين من الخريجين وذلك
بشراء مقتنيات من لوحاتهم المعروضة بالمعرض .

٥ - لجنة الصحافة :

تمكنت اللجنة من اصدار الأعداد الأربعة من الصحيفة على الرغم
من العقبات التى واجهت اللجنة ومجلس الادارة فى عدد أكتوبر ١٩٧٦ من
قبل المطبعة مماطلة وتسويها مما أدى الى تأخر صدور هذا العدد فى موعده
وبناء على ذلك اتخذ مجلس الادارة قرارا بطرح عملية طباعة الصحيفة
فى ممارسة عامة على مطابع القطاع العام والخاص ، واستقر الأمر على
دار ممفيس للطباعة وبدأت العمل فعلا فى طباعة العدد الجديد من
الصحيفة . وتنفيذا لقرارات مجلس الادارة المتعلقة بتطوير الصحيفة شكلا
ومحتوى استكثرت اللجنة عمدا وأساتذة كليات التربية للنهوض بالمستوى
الفكرى ، وكلفت أحد المشتغلين بالفن بكلية التربية الفنية بتصميم غلاف
جديد للصحيفة يتناسب ومكانتها العلمية كمصدر من مصادر الفكر التربوى
يفيد منه الطلاب التربويون والمربون العاملون فى الميدان .

كما أخذت اللجنة على عاتقها تنشيط الصحيفة بين طلاب كليات
التربية لتحقيق عائدا لهم فى النهوض بأعبائها التمويلية .

٦ - لجنة شئون الخريجين :

قدمت اللجنة عدة مذكرات معززة بعدد من المقابلات بشأن الأوضاع
الوظيفية للخريجين فى ما يتعلق بالقانون رقم ١١ لسنة ١٩٧٥ الخاص
بالاصلاح الوظيفى ، وكان المتولى أمر هذه المقابلات الأستاذ محمود عبد
العزیز رئيس الرابطة السابق ، والأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم مقرر
اللجنة ، ونظرا لأن الدولية بصدد اصدار قانون جديد للعاملين ، فقد
تأجل النظر فى جميع قضايا العاملين بالدولة لحين النظر فى هذا القانون ،
والرابطة فى انتظار عرض هذا القانون على المسئولين بمجلس الشعب
والحكومة حتى يمكن توصيف الوظائف وتحديد الدرجات لكل وظيفة بما
يتمشى وجهود المعلمين ومسئولياتهم فى بناء الانسان المستهدف .

* الشئون الادارية للرابطة :

تحقيقا لضبط العملية الادارية أعفى المجلس « السكرتير الادارى
السابق ، وقرر تعيين سكرتير ادارى جديد اعتبارا من شهر يوليو

١٩٧٦ ، وذلك لتنظيم وتسجيل العضوية والمكاتبات المتعلقة بالخريجين والصحيفة لضمان وصولها اليهم في مفار اعمالهم وايضا امساك الدفاتر الخاصة بالايرادات والمصروفات بصورة منتظمة ومنظمة .
* شئون المكتبة :

انطلاقا من اهداف الرابطة يعمل المجلس على تحسين وتطوير الخدمة المكتبية للخريجين والباحثين والطلاب التربويين . تسلمت الرابطة عددا من البحوث والرسائل « ماجستير ودكتوراه » من كلية التربية الفنية ، وموالى الرابطة الاتصال بالخطيت التربوية الأخرى لديها بمؤلفات وبحوث الأساتذة بها .

وكان المجلس - مواجهة لاقبال الرواد على المكتبة ، وقزايد المؤلفات والبحوث والرسائل ، قد قرر شراء بعض الأثاث الجديد ، ونظرا لقلة الميزانية التي كانت مخصصة فقد تقرر أرجاء ذلك لميزانية العام الحالى ١٩٧٧ .

الاخوات والاخوة :

وقبل أن أعرض عليكم خطة المجلس للعام الجديد ، أود أن أشير الى رصيد الرابطة . بالبنك حتى ١٩٧٦/١٢/٣١ :

مليم جنيه

٢٠١٨ر٦١ بالبنك حتى ١٩٧٦/١٢/٣١

٣٥٧ر٠٦٨ بالبريد حتى ١٩٧٦/١٢/٣١

٢٣٧٥ر٦٢٩ وتكون جملة الرصيد

وان جملة المصروفات حتى ١٩٧٦/١٢/٣١ بلغت ٧٧٢ر٢٩١٠ مليم جنيه

وسيتولى الزميل الاستاذ ابراهيم شلبى امين الصندوق عرض الميزانية والحساب الختامى عليكم وكذلك المشروع الجديد للميزانية لتتولوا مناقشته ثم الموافقة على ما جاء به من بنود .

خطة المجلس للعام الجديد :

تستهدف الخطة :

١ - تنشيط المجال الثقافى بحيث يتم مدارس ما يتصل بالجوانب التربوية والتعليمية وما يتعلق بالمعلمين ومستقبلهم وذلك بالتعاون مع أجهزة الوزارة على مستوى الجمهور .

٢ - التوسع فى اعتماد فروع للرابطة بالمحافظات وتعزيز الاتصال بفرع المنصورة .

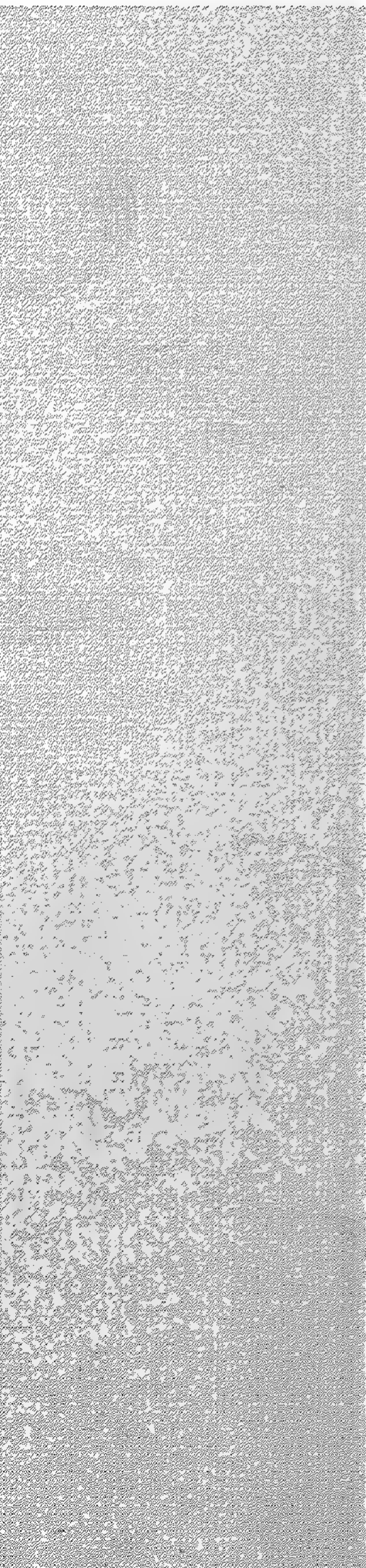
٣ - تنويع المعارض لتشغيل الاتجاهات التربوية متضمنة معارض لأعمال الطلاب بمراحل التعليم المختلفة واجراء مسابقات فنية وثقافية بينهم .

وترجو الرابطة من الزملاء الخريجين التواصل المستمر فكريا ومكانيا وذلك بارتياح مقر الرابطة والاسهام فى مجالات النشاط المختلفة .

وقفنسا الله لما فيه الخريجين
والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الامين العام
عبد الراضى ابراهيم محمد

دار ممفيس للطباعة - ت ٢٦٨١٨
٥٦ شارع منصور باب اللوق



محنة الترس

العدد الثالث

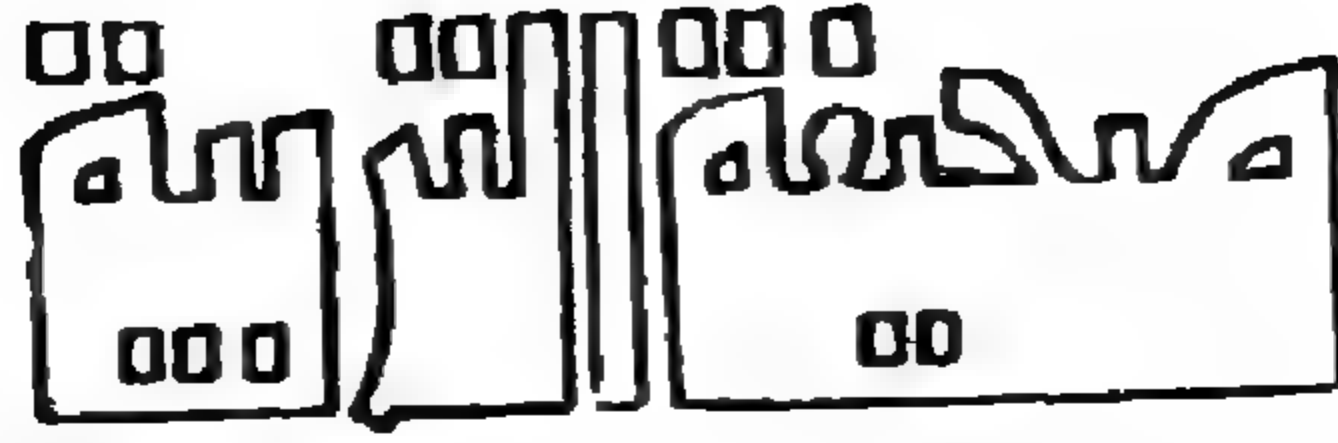
يونيو ١٩٧٧

السنة التاسعة والعشرون

مجلد
١٢٢٢



١٢٢٢
١٢٢٢



تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ١٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

رئيس التحرير : الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

هيئة التحرير : الأستاذة الدكتور رمزية الغريب

الأستاذ الدكتور سعد لياب

الأستاذ الدكتور سيد خير الله

الأستاذ الدكتور حسين الفقى

الأستاذة زينب محرز

الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم

الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى

الأستاذ محمود النبوى الشال

سكرتير التحرير : الاستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

سكرتير التحرير المساعد : الاستاذ عبد الراضى ابراهيم محمد

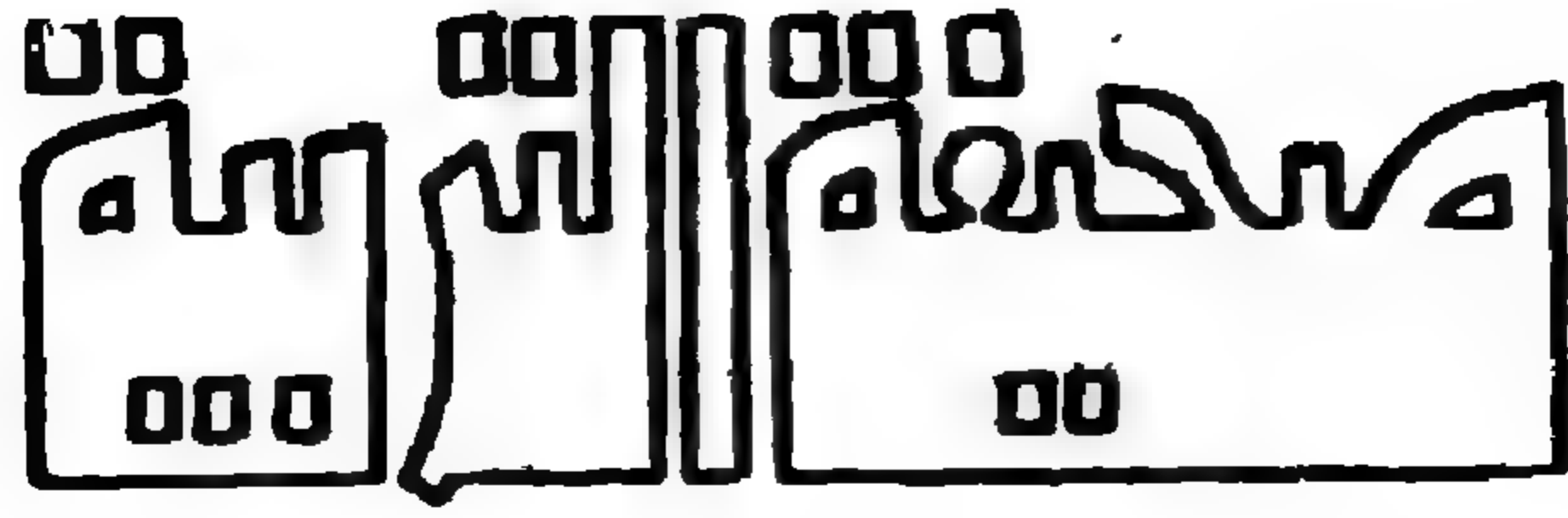
مدير الصحيفة : الاستاذ الدكتور محمود مصطفى قمبر

الاستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم

* نشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية اصحابها .	* الاشتراك السنوى
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .	والصحيفة .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة	٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
	٦٠ قرشا للطلبة .
	١٢٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر من فبراير - ابريل - يونيو - اكتوبر



تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ١٧٠٦٨٦

(رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال)

السنة التاسعة والعشرون يونية ١٩٧٧ العدد الثالث

في هذا العدد

كلمة المحرر :

- التعليم في الخطة الخمسية القادمة : د . يوسف صلاح الدين قطب
- أبعاد المخطط التعليمى الاسرائيلى على الطالب العربى فى الارض العربية المحتلة ودور مصر فى مواجهته
- بحوث الادارة التعليمية : أهدافها، وظائفها، مناهجها
- معلم الجامعة أبرز سماته المهنية والاجتماعية والنفسية —————
- من مشكلات تعليم اللغة العربية (الاهداف التعليمية والتجريب) : د . فتحى يونس
- حول الاعداد المهنى للمعلم فى كليات التربية
- منهج التربية فى الاسلام
- عن صلة الرياضيات بالمنطق
- مفهوم الخبرة فى التربية الفنية
- واثرها فى النمو العقلى والنفسى : الأستاذة ليلى حسنى ابراهيم
- أسلوب دراسة الملابس وعلاقتها بالعوامل الاجتماعية والنفسية فى ميدان الاقتصاد المنزلى
- تعليم الطفل السباحة
- رسائل جامعية فى التربية : اعداد الاستاذ : عبد الراضى ابراهيم محمد

كلمة المحرر ..

التعليم في الخطة الخمسية القادمة

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

شغلت أجهزة الدولة في الوقت الحاضر بالاعداد للخطة الخمسية ١٩٧٨ - ١٩٨٢ . ونحن نأمل أن تجيء هذه الخطة محققة لآمال الشعب في التقدم والتنمية البشرية والاقتصادية في مجتمع العلم والايمان .

ولا شك في أن التربية والتعليم هي وسيلة التنمية البشرية الأساسية كما أصبحت النظرة الى الانسان في عصر الديمقراطية على أنه هدف التنمية ووسيلتها في آن واحد . لذلك فان التعليم يحتل دائما مكانا بارزا في أي تخطيط للمجتمع الحديث .

ومن المبادئ المسلم بها أن تكون الخطة العامة للدولة شاملة لجميع جوانب الحياة ومتكاملة بين أجزائها المختلفة فعند التخطيط للتنمية الصناعية مثلا يجب أن يؤخذ في الاعتبار التخطيط لاعداد القوى البشرية اللازمة للنهوض بالتوسع في الانتاج الصناعي كما يؤخذ في الاعتبار عوامل أخرى متعددة يلزم التخطيط لها في الوقت نفسه وذلك مثل الخامات اللازمة من زراعية ومعدينية والتزايد السكاني وأثره على الاستهلاك والعلاقات السياسية الخارجية وأثرها على التصدير والاستيراد الخ . . . وهذا الشمول والتكامل يجب أن يكون أيضا سمة من سمات الخطط التعليمية . فالخطة التعليمية يجب أن تكون شاملة لجميع جوانب التعليم وأن تكون مترابطة الأجزاء ومتكاملة من جهة ومع التخطيط في الجوانب الأخرى للمجتمع من جهة أخرى .

لذلك يخطئ من يظن أن التخطيط للتعليم لا يتعدى وضع عدد من الجداول التي تشمل على التوسع في أعداد التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة وحساب ما يتطلبه ذلك من فتح فصول جديدة وإنشاء المدارس والمباني اللازمة وتزويدها بالأثاث والأدوات واعداد المعلمين اللازمين للتدريس في هذه الفصول وما يتطلبه ذلك من نفقات وأعباء مالية يطلب تديرها في الخطة الخمسية .

لقد أصبح التخطيط التعليمي علما وفنا يقوم على عدد من الأسس والقواعد التي تستند الى علوم أخرى في مجالات التربية والاقتصاد والاحصاء

والاجتماع والسياسة الخ ... وليس المجال هنا هو التحدث عن هذه الأسس التي يجب أن تراعى عند وضع الخطط التعليمية المختلفة ولكننا سوف نتناول بعض الأفكار التعليمية بمناسبة الاعداد لوضع الخطة الخمسية القادمة .

ونحن نرى أن الخطة الخمسية يجب أن تكون حلقة من حلقات التخطيط لتحقيق استراتيجية واضحة تهدف الى الوصول بالتعليم الى أوضاع معينة بعد فترة زمنية معقولة ولتكن من الآن حتى مشارف القرن الحادى والعشرين أو سنة ٢٠٠٠ ميلادية . ورغم أنه لا توجد حاليا لدينا معالم واضحة لهذه الاستراتيجية الا أنه يمكن القول أن أجهزة التخطيط والبحث التربوى فى وزارة التربية والتعليم لديها اتجاهات عامة لحركة التعليم فى مصر يمكن التعرف عليها والاهتداء بها عند وضع الخطة الخمسية القادمة . وبعض هذه الاتجاهات العامة التي يسير التعليم فيها منذ فترة ليست قصيرة قد أصبحت مطلبا قوميا فقد دعمت وأيدت من كثير من الجهات المعنية . فالاتجاه الى تعميم الالزام ومدد منابع الأمية مثلا أو تدعيم التعليم الفنى أو التمهيد لرفع سن التعليم الإلزامى الخ ... كل هذه أصبحت أهدافا قومية ينقصها وضع الاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها .

ثم ان هناك جهازا هاما من أجهزة التخطيط للتعليم فى الدولة وهو المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا . ومن حسن الحظ أن هذا المجلس له الآن أكثر من ثلاث سنوات أنتج فيها الشيء الكثير فى مجال التخطيط لجزئيات متنوعة من مشكلات التعليم فى مراحل مختلفة . فمنذ إنشاء هذا المجلس فى عام ١٩٧٤ وهو يقوم بدراسات متأنية اما لايجاد الحلول العاجلة لبعض المشكلات الملحة واما لوضع سياسات قومية على المدى الطويل . وقد قدم المجلس عددا من التوصيات الهامة التي ترفع الى رئيس الجمهورية فيحيل ما يوافق عليه منها الى الأجهزة التنفيذية المختصة لوضع الخطط الملائمة للتنفيذ . لذلك يجب أن تشمل الخطة الخمسية القادمة جميع التوصيات التي صدرت عن المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا وبخاصة أن جميع هذه التوصيات قد شارك فى صياغتها ممثلون للأجهزة التنفيذية المختصة فى وزارات التربية والتعليم والعالى والأوقاف وشئون الأزهر والثقافة والمجلس الأعلى للجامعات وأكاديمية البحث العلمى الخ ...

ومن أمثله ما تناوله المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى فى مجال التعليم التخطيط لمحو الأمية بين الكبار وتعميم الاستيعاب الكامل فى التعليم الابتدائى لجميع الأطفال الذين هم فى سن الإلزام وذلك فى مدة أقصاها عام ١٩٨٢ ثم مد فترة الإلزام حتى سن الخامسة عشرة والتمهيد لذلك تدريجيا من الآن عن طريق استيعاب جميع خريجي المدارس الابتدائية فى التعليم

الاعدادى . وكان مما اهتم به المجلس القومى تدعيم التعليم الفنى بمستوياته المختلفة سواء فى المدارس الثانوية الفنية أو معاهد لاعداد الفنيين أو فى مراكز التدريب لاعداد القوى العاملة اللازمة لبرامج التصنيع والتنمية بصفة عامة . ولم يغفل المجلس التخطيط لاعداد المعلمين كما ونوعا وكيفا كما أصدر توصيات محددة لرفع مستوى التعليم والمنهاج والكتاب المدرس الخ

هذه أمثلة قليلة لبعض أنجازات المجلس القومى للتعليم . وهذه الانجازات وإن كانت تبدو حتى الآن غير متكاملة وسوف تتكامل فى مرحلة قريبة إن شاء الله ، إلا أنها يجب أن تكون فى بؤرة اهتمام واضعى الخطة الخمسية القادمة . أو بمعنى آخر يمكن استخدام التقارير التى أصدرها المجلس القومى كأحد المعايير التى يحكم بها على سلامة الخطة الخمسية عند تحليل بنودها المختلفة . ولا يقصد بذلك طبعا أن الخطة يجب أن تحقق كل ما جاء فى هذه التقارير والتوصيات دفعة واحدة ، فالمعروف أن المخطط مقيد فى وضع الخطة بكثير من العوامل المادية والبشرية المتاحة ، إلا أنه يجب أن ترمم الخطة الخطوات التدريجية للوصول الى تحقيق الاهداف الاستراتيجية المقررة فى فترة زمنية مناسبة .

ومن المصادر الهامة التى يمكن أن يستعين بها واضعو الخطة الخمسية للتعليم تقارير الهيئات والمنظمات الدولية . وعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر هنا تقارير البنك الدولى عن التعليم فى مصر . وهذا البنك ينظر الى التعليم على أنه استثمار من أجل القوى البشرية وعن طريق هذه القوى البشرية . وقد أصدر البنك الدولى تقريرا فيما فى عام ١٩٧٥ . حلل فيه الكثير من المشكلات التعليمية القائمة وقدم عددا من التوصيات البناءة التى تساعد على حل هذه المشكلات والاقبال من الفاقد فى التعليم وفى الجهود المبذولة لتطويره والنهوض به ، كما أن بعض المنظمات الدولية مثل منظمة اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تصدر الكثير من التقارير والتوصيات التى يجب أن يسترشد بها المخطط اذا حرص على أن يكون التعليم فى مجتمعنا مسائرا للتقدم العالمى سواء من حيث المستوى أو من حيث المحتوى ومتفقا مع روح العصر الحاضر ، عصر الديمقراطية وتحرير الانسان وعصر المساواة بين الرجل والمرأة فى كثير من الحقوق والواجبات وعصر العلوم والتغيرات السريعة التى تتطلب استمرارية التعليم مدى التعليم مدى الحياة .

هذه أيها القارئ العزيز بعض الأفكار التى رأينا أن نقدمها بمناسبة الاعداد للخطة الخمسية القادمة التى نرجو أن يشارك المعلمون فى وضعها وفى تقديمها حتى يكون تنفيذها عن اقتناع على أيديهم بما يضمن لها النجاح إن شاء الله .

أبعاد المخطط التعليمي الإسرائيلي على الطالب العربي في الأرض العربية المحتلة ودور مصر في مواجهته

للاستاذ محمود النبوى الشال
وكيل وزارة التربية والتعليم لمحافظة الدقهلية

قدمت في مقالى السابق عدد أبريل ٧٧ جانبين أساسيين فى هذا الموضوع ، الأول : ما تخططه التربية الصهيونية للطلاب العرب فى الأرض العربية المحتلة ، والثانى : أهداف إسرائيل التعليمية بالنسبة للطلاب العرب مع تحليل وصفى لها .

ويسرنى فى هذا المقال أن أعرض : -

- أولا : أهم التوجيهات الإسرائيلية للطلاب الاسرائيليين .
- ثانيا : أهداف التربية الصهيونية للطلاب الاسرائيليين .
- ثالثا : بعض التحريفات التى فرضتها السلطات الاسرائيلية على الكتب المقررة .
- رابعا : موقف مصر فى مواجهة المخططات التعليمية الاسرائيلية استكمالا للصورة واستيفاء للحقائق التى أضعها تحت أنظار المربين فى مصر والوطن العربى .

أولا - أهم التوجيهات الإسرائيلية للطلاب الاسرائيليين :

- ١ - التركيز على أهمية الدور اليهودى فى كافة فترات التاريخ بصورة منتعلة بعيدة عن الواقع .
- ٢ - إيهام الطالب العربى واليهودى أن فلسطين أرض يهودية منذ القدم والعمل على طمس عروبتها مستبدلين بجميع أسماء الأماكن والأنهار وغيرها أسماء عبرية وتوجيه الطلاب الى أن الأدوار التاريخية التى مرت بها فلسطين ما هى الا غزوات عارضة وأن الأصل الدائم يهودى .
- ٣ - تهيئة الطلاب نفسيا لنوايا إسرائيل التوسعية بالنسبة لحدودها التاريخية بحيث تشبمل الضفة الشرقية من الأردن مع وادى العريش غربا ونهر القاسمية شمالا .
- ٤ - الحط من شأن العرب وإضعاف ثقتهم بأنفسهم .

ويلاحظ أنها تبالغ للطلاب العربى فيما فعلته من أجل رفع مستوى العرب أما ما تقوله للطلاب اليهودى فهو أن العرب قوم متأخرون ورجال عصابات يحاولون مقاومة الاستيطان اليهودى ، كما تقول للطلاب اليهود أن أرض اسرائيل (فلسطين) قد أصابها الحراب والدمار طيلة بعد (أهلها) أى اليهود عنها ، ولكنها سرعان ما ازدهرت بفضل جهودهم وكأنما ضاعفت من عطائها لبتهاجا بعودتهم .

٥ - المبالغة فى انجازات اسرائيل فى تجفيف المستنقعات واستصلاح الأراضى وغرس الغابات ومقاومة الآفات الطبيعية والصمود أمام مقاومة العرب لقمعهم .

٦ - تصوير التاريخ العربى وكأنه عمليات غزو وقرصنة وإبراز الخلافات بين الأمراء والحلفاء والشعوب والطوائف العربية ، وأن المسيحيين مضطهدون من المسلمين ، وأن اسرائيل هى المكان الأفضل للتعايش السلمى بين الطوائف .

٧ - تصوير قيام اسرائيل وكأنه ليس عملية اغتصاب وتواطؤ بين الصهيونية والاستعمار وإنما عملية عودة الى أرض (أرض الآباء) ثم تطوير هذه الأرض واصلاحها .

٨ - اظهار الثورات العربية للطلاب العرب وكأنها أعمال عصابات خارجة على الأمن والنظام وضد الحضارة مع محاولة القفز منها بسرعة فى الكتب المقررة للطلاب العرب وذكرها بالتفصيل من وجهة نظر اليهود مع تشويه وتحريف كثيرين .

٩ - بالنسبة للطلاب اليهود بالذات وبشكل خاص جاءت بعض المواضيع مترابطة ومكررة فى كتب التاريخ والجغرافيا والمطالعة وفى أكثر من صف واحد وكأنها قصص بها أن تصبح لازمة يرددها الطالب شعوريا ولا شعوريا .

١٠ - تنمية الروح العسكرية العدوانى وإيجاد تعبئة نفسية تبدأ مع الطفل منذ الصف الأول الابتدائى فى كتب القراءة والمطالعة فى كل الصفوف حيث توجد دروس عديدة فى كتب المطالعة تدور حول الجيش وتمجيده والدعوة الى الخدمة فيه والتغنى بمنجزاته ودروس أخرى عن حرب ٤٨ وحرب ٦٧ وذلك لترسيخ ما يعطى للطلاب فى حصص العلوم الاجتماعية .

١١ - التركيز على ما وجده اليهود من اضطهاد على أيدي النازيين سواء فى كتب المطالعة أو فى كتب التاريخ مع المبالغة الشديدة فى ذلك وسرد الحوادث بأسلوب قصصى عاطفى مثير وكأنما يوحى للطلاب الاسرائيلى بأن عليه أن يستقر فى فلسطين ويتوسع فيها وفيما حولها وأن تسهل هجرة أكبر عدد ممكن من اليهود إليها وأن يتمسكوا بها ويحاربوا حتى آخر لحظة وأن ينتصروا باستمرار لأن أى تراخ أو

هزيمة تلحق بهم تعنى الابدادة والعودة الى أيام الاضطهاد النازى ، وهذا يولد الشعور لدى الطالب بضرورة اتخاذه المواقف المتطرفة وهذه أشياء تدرس للطلاب اليهودى وليس للعربى الذى يوجه هو الآخر توجيهها يجعله يقبل الاحتلال والاغتصاب الاسرائيلى كأنه واقع لا يقبل النقاش وكأنما هو تحقيق لرسالة السماء على الأرض .

١٢ - يقال للطلاب العربى ان الوجود الاسرائيلى والسيطرة الصهيونية قد جلبت معها الخير والبركات للقرى وللمدن العربية وقد عم فيها الرخاء والتقدم كافة الميادين ، وأن اسرائيل واحة للحرية والمساواة فى صحراء مقفرة حولها يخيم عليها التأخر والجهل كما يظهر بخاصة فى كتب الجغرافيا المقررة فى المدارس العربية التى يظهر فيها فقر الأردن وتخلف سوريا وسوء حالة أفريقيا وما الى ذلك .

١٣ - المباشرة فى الدور الحضارى خلال الحكم العربى الاسلامى وكيف أن اليهود كانوا فى الطليعة فى منجزاتهم الادارية والعلمية والثقافية مع اشارة الى تمتعهم بالتسامح فى ظل الحكم العربى ولكن مع الحرص المستمر على الادعاء باستقلال الشخصية اليهودية ورقيا وقابليتها الفذة والنييل قدر الامكان فى الوقت ذاته من العرب والمسلمين باتهامهم حيث تسمح المناسبة باضطهاد اليهود والتمييز بينهم وبين المسلمين .

ثانيا - اهداف التربية الصهيونية للطلاب الاسرائيليين :

١ - أن يتخرج الطالب الاسرائيلى من مدارس اسرائيل متعصبا لعنصره اليهودى حاقدا على الآخرين ولا سيما العرب الذين اغتصبت ديارهم .

٢ - ربط كل بقعة ممكنة من فلسطين أو « أرض اسرائيل » كما يدعونها بالتاريخ القديم لليهود واعطاء هذا الربط مسحة عاطفية أو شخصية أحيانا بقطع النظر عن مدى الارتباط الحقيقى بين اليهود ومختلف المواقع فى فلسطين ، وذلك من أجل توطيد العلاقة بين اليهود وبين الأرض فى فلسطين .

٣ - أن يكون محبا للتوسع مع شعور بأن كل أرض تصل إليها يده انما كانت لاسرائيل يوما ما وأن كل بقعة فيها مجبولة بدم اليهود وعرقهم عبر العصور .

٤ - السعى الدائب لاسترداد الأرض لأن ذلك واجب مقدس يمليه الايمان الدينى بل ومتطلبات الوجود المادى أو الجسدى للفرد اليهودى ، ويشجع هذا الاتجاه ادعاء الصهاينة أنهم حسنوا من الأرض فى فلسطين ورفعوا من شأنها وجعلوها نموذجا للتقدم والرقى .

٥ - ينشأ الطالب اليهودى متعصبا متوترا دائما ولديه عقدة الذعر واليأس بسبب ما تلقنه له الكتب الاسرائيلية عما قاساه اليهود من مظالم عبر العصور ولا سيما فى الفترة الأخيرة على أيدي النازيين مع

أقصى قدر من المبالغة وهو وأن كان لا يحب الحقيقة إلا أنه شوها
ولهذا يصبح اليهودي ولا سيما الطالب بعد أن يقرأ ويسمع المبالغات
في وضع مستعد فيه للقتال حتى الموت لأنه أصبح يشعر أنه إن لم
ينتصر فلن تكون المسألة هزيمة بل ستكون فناء . . وعلى ما في هذا
الكلام من مبالغة إلا أنه يتخذ ذريعة للبدء بالعدوان كما نلاحظ دائما .

٦ - نتيجة لذلك ينشأ الطالب اليهودي صهيونيا محبا للتوسع ضيق
الأفق محدود التفكير متشددا في رأيه لا يعرف سياسة الأخذ والعطاء
والمرونة والتعايش السلمي ، وبعبارة أخرى يشعر اليهودي دائما أن
لا حياة له إلا بموت الآخرين .

وبعد هذا العرض أود أن أذكر فيما يلي طرفا من بعض الصور الواقعية
التي تعمدت السلطات الاسرائيلية بدافع التحريف وتضليل الرأي العام ،
بل تضليل السلطات العربية أن تخرجها عن دائرة الحقائق الحية التي عرفت
بها منذ القدم ، ويتجلى هذا بوضوح عند عقد موازنة بين الكتب الدراسية
والمناهج التي كانت مطبقة بالنسبة للطلاب العرب في فلسطين قبل عدوان
٦٧ والكتب التي فرضتها سلطات الاحتلال بحالتها التي حرفت بعد ٥ من
يونيو ٦٧ تنفيذا للأهداف التي وضعتها لخدمة أغراضها الخاصة وتطبيقا
لمخططاتها المسمومة .

ولعل في الأمثلة التي أقدمها هنا غناء عن كثير من التغيرات العديدة
التي امتلأت بالكذب والخداع والتضليل والتي استشرى خطرها وعم فسادها
والتي بات معينا على مصر وجميع الدول العربية الشقيقة أن تتخذ موقفا
جادا وحاسما في مواجهتها .

ثالثا - بعض التحريفات التي فرضتها السلطات الاسرائيلية على الكتب المقررة

« هذا موطني »

تأليف : ش شكيد

وفقا لمنهاج التعليم المنقح (الطبعة الخامسة)

طبع في اسرائيل عام ٧٠ مطابع دار النشر « يسود »

المحدودة الصفات « تل أبيب »

(أ) مغالطات عن موقف العرب من الاستيطان اليهودي وكأنهم يجب أن
يقابلوه بكل ترحاب ما دام يستهدف أجلاهم عن أوطانهم .
١ - ص ٥٩ - ابراهيم شابيرا من ملبس (بتساح تكيفا) يقهر
المغربيين العرب .

٢ - ص ٦٢ - لدى تأسيس مستعمرة (جديرا) كان من جملة العقوبات
التي واجهت المؤسسين اعتداءات العرب .

٣ - ص ٧٢ - أكاذيب عن مؤامرات الأتراك المزعومة ضد اليهود .

٤ - ص ٧٢ - ٧٣ . الكمائن العربية والمخربون العرب ينظرون

للمستعمرات نظرة ضيقة وتمد يدها للسلب والقتل والتخريب.

- ٥ - ص ١١٧ - يافا تضرر السوء لتل أبيب .
- ٦ - ص ١٤٦ - أكاذيب عن مؤامرات الأتراك المزعومة ضد اليهود وعن مساوئ الحكم التركي .
- ٧ - ص ٢٤١ - صد هجمات السكان العرب حول طبريا .
- ٨ - ص ٢٤٨ - صمود سكان كنبرت أمام هجمات العرب .
- (ب) مغالطات عن كيفية مغادرة العرب لمدنهم وقراهم وأنها لم تحدث نتيجة مذابح اقترفها اليهود في دير ياسين وناصر الدين واللدة . الخ .
يشير الكاتب دائما الى العرب وكأنما غادروا مدنهم عن طيب خاطر .
عن أهل المجدل ص ١٠١ وأهل اللدة ص ١٠٦ ويافا ص ٩٩ ، ١١٧ وحيفا ص ١٨١ وعكا ص ١٩٧ وبيسان ص ٢٦٥ .
- (ج) استغلال الأساطير القديمة في تبرير الاغتصاب :
ص ١٣٤ - السهل الساحلي يفوز بترانيم من أفواه الأنبياء .
ص ١٨٩ - زبولون وسكناه في خليج حيفا .
ص ٢٦٤ - بيسان بها مستوطن يهودي من أيام الهيكل الأول والهيكل الثاني ولأهميتها سكنها الغرباء من يونانيين وسوريين .
- (د) الكذب الواضح كالموازنة بين اسرائيل والدول العربية عسكريا وإبراز تفوق الدول العربية على اسرائيل أضعافا مضاعفة مع انتصار اسرائيل . هذا كذب وقد كانت اسرائيل متفوقة في العدد والأسلحة ولا سيما بعد الهدنة الأولى ص ٨٧ - ٨٨ ، ص ٢٣٠ ، ص ٢٥٤ - ٢٦٥ .
- ١ - الادعاء بمعاملة العرب على قدم المساواة مع اليهود .
- ٢ - المبالغة في الجهود اليهودية في استصلاح الأرض واستخدامها كتبرير للاغتصاب ص ٢٢٢ ، ص ٢٢٥ - فقط منذ أن سكن رجال الكيبوتزات في هذا المكان الحولة وشمال الجليل عادت هذه الأرض تزدهر من جديد . واطهار العرب بمظهر المتخلفين ص ٧٤٧ وذلك لتبرير اغتصاب أراضيهم . ص ٢٣٧ ، ٢٣٨ - عن طبريا التي أصبحت موقعا سياحيا هاما . ص ٢٥٩ أهمال الأرض بمرج ابن عامر أيام العرب والأتراك وعودة البركة عند عودة اليهود .
- ص ٢٦٢ - طيره تسفى نسسبة الى الحاخام تسفى جاليشر الذي شجع مواطنيه على سكنى فلسطين .
- (و) اظهار الاحتلال الاسرائيلي وكأنه بركات على العرب .
ص ١٥٢ - الدولة الاسرائيلية وما قدمته لبدو النقب من خدمات .
ص ١٥٤ - تحسين حالة العرب في القرى . بالطبع لا يوجد أي ذكر

للتمييز العنصرى أو الأحكام العسكرية أو المناطق المغلقة التى عاش فيها العرب أو مصادرة أراضى قرى كثيرة للاحاقها بكيبوتزات أو اقامة مستعمرات أو لأغراض أخرى .

(ز) مغالطات عن حدود اسرائيل :

- ١ - الأردن النهر الكبير ببلادنا ص ٢٠٩ .
- ٢ - ص ١٥٢ - بلادنا تسكنها شعوب غريبة أى أن كل وجود غير الوجود اليهودى فى أية بقعة فى فلسطين يعتبر أمرا عارضا .
- ٣ - ص ٦٦ - عنوان « مستوطنات على أرض الأمة » .
- ٤ - ص ٢٣٢ - ٢٣٣ - أطماع فى الجولان .

(ح) التركيز على حوادث معينة مثل :

- ١ - حادثة ترومبلدوز ص ٢٣٢ .
- ٢ - حرب الأيام الستة وكأنها انقاذ لاسرائيل ص ٢٥٤ .
- ٣ - والماسادا فى التاريخ القديم ص ٢٧٥ .

النهج الحديث فى مبادئ القراءة العربية

للفص الأول الابتدائى بالمدارس العربية

تأليف جمال شريف القاسم وفايزة عباس

دار الجليل للطباعة والنشر

- ١ - تحبيب الأطفال فى دولة اسرائيل من خلال الترويج لانجازات فى مختلف الحقوق كالزراعة والصحة والتعليم والتعمير .
ويلاحظ فى الصور أنها ليهود وليست لعرب حتى يعمل ذلك على اذابة الشخصية العربية .
- ٢ - تستخدم كلمات صعبة على الصف الأول الابتدائى مثل تقدمت البلاد وازدهرت بفضل انجازات الدولة فى التعمير ص ٧٨ - ٨٠ .
- ٣ - بالامكان استخدام الألوان فى الصور لجعلها أوضح .

كتاب نقرأ ونلعب للصف الأول الابتدائى بالمدارس العربية

تأليف اميل نصير مطبعة وأوفستت الحكيم / الناصرة

لم يتبع المؤلف أسلوبا تربويا يتناسب وسن الصغار ويظهر ذلك مما يلى :

- ١ - أعطى فى أول ص ١٣ صفحة الحروف ح ، ج ، د ، ن ، م ، د ، ي ، ف ، ز ، وهذا عدد يصعب على الطفل فى الصف الأول .
- ٢ - استعمل منذ البداية كلمات ولم يورد تحليلها واستخدم بعض الكلمات الصعبة مثل دب ص ٢٢ - و ردد ، ريان .
- ٣ - قفز سريعا الى استعمال الفتحة والضمة وابتداء من ص ١٤ ومن ص ١٣ استخدم ثلاثية ورباعية .

- ٤ - استخدم أسلوب الحديث بعد الصفحة ١٣ وهذا الأسلوب أقل جذبا للطلبة من أسلوب الحكاية أو القصة واعتمد على تكرير الكلمات ولكن من نجاحه استخدامه للكلمات الصعبة .
- ٥ - الصفحات الملحقه الحضراء في آخر الكتاب واحدة منها تمجد عيد الاستقلال وقد ورد في الصورة « ماء وكهربا » لكل قرية فهل صحيح أن كل قرية عربية في إسرائيل حظيت بذلك ؟
- ٦ - الصورة على الصفحة الحضراء الأخيرة عن عيد الأضحى المبارك لا توحى بأى شيء الا مسجد له مئذنتان وأطفال يلعبون في ساحته وبإمكان المؤلف أن يقف على رأى بعض زملائه من المسلمين لعلمهم يزودونه باقتراح أفضل حول صورة أو صور مناسبة .
- ٧ - لم يهتم المؤلف بتلوين الصورة وتوضيحها وجعل الكلمات والصور أكثر تشويقا .

القراءة الحديثة للصف الأول

تأليف رائف أحمة الزعبي

غرس بعض الاتجاهات السلبية عند الأطفال :

- ١ - ص ٩٧ - ٩٨ - وبعد أن تناولنا عشاءنا وشربنا الشراب الصافي انصرفنا للرقص واللعب . ما هو الشراب الصافي هنا ؟
- ص ٩٣ - « كنا في قلب العمل لتسلم العمل » ما العمل الذى يتسلمه طالب الأولى الابتدائية ؟ ربما كانت هذه دعاية لعدم الاقبال على الدارس .
- ص ١٣٣ - محمود يصوم ويصلى في رمضان « هل الصلاة في رمضان فقط » ؟
- ص ١٣٥ - المعلم يعرض بعض العادات والاتجاهات العامة من طرفها السلبي فعند الحديث عن النظافة يرسم صورة ولد قذر وعند الحديث عن الصدق ص ١٧٦ - يعرض قصة ولد كذاب . وعند الحث على النشاط ص ٧٧ - يعرض قصة الشاب الكسول .
- ٢ - ص ١٢٣ - توجد تمثيلية وهى فى الحقيقة ليست كذلك . والعنوان مائدتنا .
- ويتناول المؤلف الدرس بشكل غير واقعى ففاطمة تفطر حليبيا وجبنا وزيتونا وبيضا مسلوقا . هل هذا يتيسر لكل أسرة في إسرائيل كإفطار يومى ؟ والعشاء كباب وسلطة وصيصان محمرة وكنافة الأمر الذى يدفع للتساؤل والاستغراب عن هذا المستوى الذى لا يكاد يوجد له مثيل فى أى مكان من العالم .
- ٣ - ص ١٤٢ تعبيرات عبرية فى اللغة العربية : كوبات حوليم ولماذا لا يستعمل عبارة صندوق المرضى ؟

- ٤ - ص ١١٩ - ١٢٠ - كم زرنا الجامع الجزائر : وهذه غلطة مؤسفة
مخجلة من معلم عربي مسلم والصواب هو جامع الجزائر .
٥ - من الناحية الفنية :

(أ) يتبع الكتاب الطريقة الصوتية في أسوأ صورها لأن الطالب
يتعامل في معظم الكتاب مع رموز وأصوات لا تعنى له شيئا مما
يؤدي الى ملل الطالب .
(ب) الكتاب أعلى من مستوى الصف الأول بكثير ومزدحم بالمادة التي
لا يمكن تغطيتها في عام دراسي واحد مما يؤدي الى احباطات
عند الكثير من الطلاب .

القراءة الجديدة للصف الثاني الابتدائي للمدارس العربية

تأليف : نديم حمادة

دار الجليل للطباعة والنشر عكا ١٩٦٧ .

- ١ - التركيز على الطابع الاسرائيلي لطمس الهوية العربية فتعطي دروس
عن يوم السبت وعيد الاستقلال واستعراض الجيش وطلاب الكيبوتس
في القرية رسالة محمود ، هاني الصغير الخ ص ٤٣ ، ص ٥٨ ويوم
السبت ، وسليمان الحكيم .
٢ - تجاهل اسم فلسطين ووضع اسم اسرائيل مع التركيز عليه وعلى
الاسماء اليهودية للمدن العربية مثل اورشليم بدل القدس وهذا من
أجل تعريف الطفل العربي بما آل اليه أمر بلاده .
٣ - الاساءة والتجنى على الشعب الفلسطيني واتهامه بالتخلف (في عيد
غرس الأشجار يدعى المؤلف أن فلسطين كانت مكتظة بالغابات .
ولكن السكان أهملوها فضاعت .

تاريخ الأدب العربي للصف التاسع والعاشر في المدارس العربية باسرائيل

تأليف : مراد ميخائيل

أصدرته وزارة المعارف والثقافة / اسرائيل ١٩٦٦

- ١ - استعمال النهضة الجاهلية ص ٤ استعمال خاطيء وليس أساسا
صحيحا .
٢ - لم يختار المؤلف ما يصور النواحي الايجابية في الحياة العربية
تصويرا كافيا كالوفاء والكرم والشجاعة والايثار أو القتال والجهاد
ولا يتطرق الى ذلك الا قليلا .
ص ٨٠ - وتدلوا وصوابها وتدلوا ص ٨١ - وصكم وصوابها
وصاكم ص ٨٢ - السثن وصوابها الآن هذا عدا الأخطاء المطبعية
العديدة .
٤ - ما اختاره المؤلف من الحديث النبوي قليل ص ٨٣ وكذلك أوجز كثيرا
في الحديث عن أثر القرآن في اللغة ص ٨٦ .

- ٥ - اصطلاح « منخضم » ص ٩٣ - لا يعنى من أدرك الجاهلية والاسلام كما قال المؤلف بل كل من أدرك عصرين متتاليين أيا كان موقعهما .
- ٦ - لم يختار المؤلف خطبا تحت على الجهاد ولا آيات .
- ٧ - يحاول المؤلف أن يركز على بعض التغيرات فى تاريخ المسلمين .
- (أ) الخلاف بين المسلمين والنصارى فى ترجمة الأخطل ص ١٢١ ، ١٢٢ .
- (ب) الخلاف بين المسلمين أنفسهم على الخلافة ص ١٣٣ .

ملاحظات حول كتاب دروس فى تعليم الدين الاسلامى للصف ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨

- تأليف رائف الزعبي وأحمد عبد العزيز ادريس وعبد العزيز دريني
طبع بموافقة وزارة المعارف والثقافة / اسرائيل
- ١ - ورد فى كلمة التقديم : وما الاسلام الا تربية روحية ، وهذا اتجاها محسود فى فهم الاسلام لأن الاسلام دين ودنيا ، روح ومادة هذه ميزته عن بقية الأديان .
- ٢ - ورد فى مقدمة الكتاب المشار اليه أن الفقهاء مشرعون وهذا خطأ ففى الاسلام لا يوجد الا مشرع واحد وهو الله سبحانه وتعالى .
- ٣ - ورد فى كتاب الصف الثامن ص ١٣٠ أن آراء الصحابة والتابعين الذين سبقوا الأئمة لم تدون فنسيت مع الزمن - وهذا تعريف لأن عصر التدوين الأول تناول الأحاديث وآراء الصحابة وأقوال التابعين والأحكام الشرعية .
- ٤ - حذفت فى السيرة النبوية جميع الغزوات والمعارف والمواقف التى كان اليهود سببا فيها أو طرفا .
- ٥ - الآيات الكريمة والآحاديث النبوية المقررة تدور كلها حول موضوع واحد هو الأخلاق بالاضافة الى شروح مختصرة لا تحقق أهدافا ولا تكسب اتجاها .
- ٦ - ان كتاب الصف الخامس تناول موضوع العقيدة الاسلامية بأسلوب أعلى من مستوى الطلاب الفعلى حيث عرض فى باب التوحيد ص ٨٥ - ١٠٣ الحكم العقلى وأقسامه والواجب والمستحيل والجائز فى حقه تعالى وفى حق الرسل والسمعيات .
- ٧ - لا يكاد يوجد أى تعرض للجهاد وأحكامه مع أنه ذروة سنام الدين ، وهذا متوقع من العدو .
- ٨ - ورد فى ص ٥٩ ما نصه « اذا دخل المسلم المسجد يستحب أن يصلى ركعتين استقبالا له » كلمة استقبال خطأ والصواب تحية للمسجد .

من محاولات اسرائيل لتشويه العقيدة الاسلامية

- ١ - من الأمثلة على محاولات اسرائيل لتشويه العقيدة الاسلامية أنه ورد فى كتب سلسلة (دروس تعليم الدين الاسلامى) أن القرآن الكريم

جاء به محمد وهذا يوحى بأن القرآن الكريم ليس كتاباً منزلاً من عند الله ، وإنما كتاب جاء به محمد من عنده .

٢ - وردت في الكتب الاسرائيلية تعبيرات وقحة لا تليق بالخالق عز وجل ، من هذه التعبيرات ما جاء في كتاب (سينا بل من حقول الآدب) : (ما أقسى قلب الله ألم يكن يستطيع أن يجعل الصخر اقل صلابة) هذا يتعارض والعقيدة الاسلامية والمسيحية على السواء التي تصف الله تعالى بصفات الرحمة والكمال .

٣ - جاء في كتاب التاريخ للصف السادس تشكيك في حقيقة الوحي وأنه كان مجرد حلم (لما بلغ الأربعين نزل عليه الوحي وهو نائم) .

٤ - ورد في الكتاب نفسه أيضاً عن المسجد الأقصى (اهتم عبد الملك بإنشاء الأبنية فبنى المسجد الأقصى وقبة الصخرة أثناء قتاله مع ابن الزبير وذلك ليلهي الناس عن الحج الى مكة) والصخرة في مكان الاسراء والمعراج . وهذا بالطبع يشكك في قدسية المسجد الأقصى وأنه بنى لتلهية المسلمين عن الحج الى مكة ، وهذا قول غير صحيح اذ ان الحج في الاسلام لا يتم الا بالتوجه الى المسجد الحرام في مكة فقط ، كما أن المسجد الأقصى له أهميته الدينية بالنسبة لكل المسلمين ، فقد ورد ذكره في القرآن في سورة الاسراء ، وهذا يتفق ومخططات اسرائيل في التهوين من شأن المسجد الأقصى وقديسيته واقامة هيكل سليمان على أنقاضه وقد بدأت اسرائيل فعلاً بتنفيذ هذا المخطط .

لقطات من المغالطات الاسرائيلية تكشف عنها الكتب المقررة بالمدراس اليهودية

عن كتاب (هذا وطني) الصف الخامس الابتدائي (تل أبيب ١٩٧٠) ص ١٨٠ - الإشارة الى أن العرب لصوص . ص ٢٠٧ - التنويه بأن العرب مجرمون وقتلة .

ص ٢٤٦ - أجبر العرب النصارى في دير سانت كثرينا على الاسلام وهذا غير صحيح . المبالغة في جهود اليهود في استصلاح الأراضي (تبريراً للاغتصاب) .

ص ١٦١ - تعطي البقرة الهولندية عشرة أضعاف حليب البقرة العربية الصغيرة الهزيلة .

اظهار الاحتلال الاسرائيلي وكأنه بركات من السماء .

ص ٥٥ - قدمت دولة اسرائيل لسكان سيناء الرحل مساعدات غذائية وصحية وحاولت التخفيف عنهم في ظروف حياتهم .

ص ٦٨ - جبال يهودا جرداء ، وان كانت عليها أشجار وأحراش فذلك على حد تعبيرهم يرجع لليهود .

ص ٢٣٠ - اعتبار منطقة الجولان جزءاً من اسرائيل ، وكذلك

بالنسبة لسيناء ولشرق الأردن مع توجيه أسئلة وتمارين للطلاب تجعلهم
يبررون الاغتصاب .

عن كتاب تاريخ ووقائع شعب اسرائيل من خراب الهيكل حتى ظهور الاسلام
تأليف : ب أحيانوم هرفاز تل أبيب ١٩٧٢

ص ٩٦ - تصوير كافة الأمم وكأنها دخيلة على فلسطين باستثناء
اليهود ، والمبالغة فيما تعرضوا له من اضطهادات ، وعرض صور تظهر مدى
عنف العذاب الذي تعرضوا له .

ص ١١٤ - (أ) ضرورة توسيع حدود الدولة حتى تستطيع تقوية
مركزها بين الجيران الحاقدين من حولها .
(ب) يجب تهويد الأرض وتطهيرها . وهذان الهدفان هما أهداف
اسرائيل الحالية .

ص ٢٣٤ - محاولة اثبات تملك اليهود كل شبر في فلسطين اذ
يذكرون الطالب اليهودي بتملك كل أنحائها سواء في الجليل أم السامرة أم
على الشواطئ أم على تخوم الصحراء .

عن كتاب وقائع شعب اسرائيل من ظهور الاسلام حتى استقلال الولايات المتحدة
مقرر الصف السابع الابتدائي بالمدارس اليهودية تأليف : ب . أحيانوم هرفاز
تل أبيب ١٩٧٢

ص ٥ - الاسلام دين المحاربين

ص ١٥ - (أ) كان تأثير اليهود على العرب كبيرا وقد أثرت اليهودية
على العرب في ناحية الايمان بآله واحد ، ذلك الايمان الذي عبر عنه عربي
من أبناء مكة يدعى محمد محاولة لفهام الطالب اليهودي أن الاسلام ما هو
الانتاج اليهودية .

(ب) وصف الرسول محمد عليه الصلاة والسلام بأنه الغارق في
الأحلام والمقاتل والأمر لأتباعه أن ينشروا الدين بقوة السلاح .

ص ١٨ - في حربه مع يهود المدينة بدأ محمد يستعمل الخديعة والمكائد
والمؤامرات والطرق الملتوية ، ولا يورد الكتاب شيئا عن مكائد اليهود
ومؤامراتهم الحبيثة ضد الرسول .

ص ٢٧ - قتل عمر بن الخطاب على يد عبد نصراني من أصل فارسي ،
ولم نسمع هذا القول الا في المصادر الاسرائيلية ويقصد بهذا التفرقة بين
النصارى والمسلمين ، اذ المعروف الثابت أنه أبو لؤلؤة المجوسي .

عن كتاب وقائع وتاريخ شعب اسرائيل للصف الثامن
تأليف : ب . احيام هرفال
تل أبيب ١٩٧٣

ص ٨٢ - منذ بداية تأسيس المستوطنات اليهودية تعرضت هذه المستوطنات الى الهجمات المستمرة من قبل العصابات القرية واللصوص وقطاع الطرق الذين اذدروا اليهود واخذوا بدعوتهم بشخرية « يا أبناء المينة » أما الحراس العرب الذين استخدمهم اليهود فكانوا شركاء في اقتسام الغنائم مع المستوطنات في وجه اللصوص .

ويلاحظ هنا ما يلي : -

- ١ - استمرار النغمة التي تصف مقاومة العرب لاحتلال اراضيهم واخراجهم منها بأنها عملية لصوصية وقطع طرق .
- ٢ - تبرير طرد العمال العرب من الذين يعملون لدى اليهود .
- ٣ - تبرير انشاء منظمات عسكرية يهودية تتطور بنزور الزمن تمهيدا لاغتصاب كل الأرض العربية في فلسطين .

عن كتاب جغرافية أرض اسرائيل الطبيعية والاقتصادية والسكانية والاقليمية
تأليف الدكتور منسى عرئيل والدكتور دف نير للندارس الثانوية
ومعاهد المعلمين

ص ١٧٧ - يقول في تحليل ارتفاع نسبة الصغار في اسرائيل يعود الى الزيادة الطبيعية من جهة والى أن اسرائيل بلد استيعاب وهجرة تستوعب الصغار أكثر من الشيوخ من جهة أخرى وبذلك يعترف بصراحة بالسعى الصهيوني لجلب السكان الصغار السن الى اسرائيل بكثرة حتى يكونوا عنصرا منتجا ومحاربا ومستعدا للتوسع .

ص ١٨٢ - التفرقة بين السكان العرب واليهود والمبالغة في تقدم اليهود على العرب عندما يقول فيالنسبة للقرويين العرب فانهم لا يزالون يعيشون التقاليد يتوارثونها جيلا بعد جيل .

أما القرية اليهودية فتختلف بصفاتها عن القرية العربية لأن سكانها يهبطون الى المساواة في العيش بالاشتراك الى عملها الخلاق وتسعى لتأسيس البناء الاجتماعي والقومي بين الأعضاء .

ص ١٨٦ - عودة مرة أخرى الى سوء حالة القرية العربية ما أغلقه عليها الاحتلال الاسرائيلي من بركات وعلى الأغلب نلاحظ أن سكان القرى

العربية يتجمعون حول بعضهم مقلصين المساحة التي يشغلونها بالإضافة الى عدم وجود الشوارع بالمعنى الصحيح لا توجد هناك مسافات تفصل البيت عن الآخر الا من السبل الملتوية الضيقة التي تتداخل من بيوتها .

ص ٣٧٨ - الاتجاه الحبيث المعتاد الذي دأبت عليه إسرائيل في تقسيم العرب أو الأقليات على حد قول الكتاب الى طوائف وشيع على أساس ديني ومذهبي وعنصري ولا يكاد يرى في هذا أى تفريق بين اليهود وهم الذين يجمعون من كل مكان فرقا عديدة ويحشرون في إسرائيل .

هذه بعض الصور الشوهاء التي برزت من مطالعة بعض الكتب التي نوهت بها . ومن الملاحظ من دراسة هذه الكتب التي استخدمت في المدارس الاسرائيلية والعربية أن هناك أفكارا ومخططات موضوعة ومحددة من أجل الطلبة اليهود وأخرى للطلبة العرب يبدو فيها التباين والمغايرة المغرضة .

وقد اقتصرت في هذا المجال على ما أوردته منها وهو قليل من كثير مما توافر لدينا وتضمنه جمعتنا الأمر الذي يكشف بكل صراحة وبشكل صافر عن مخططات إسرائيل ودأبها على الصاق التهم وإثارة الفتن وخلق الشكوك والريب والخط من شأن كل ما هو عربي لتشويه صورته وتعميق الكراهية تجاه العرب . ولست في حاجة الى تبيان ما تحدثه هذه التربية المنحرفة من آثار سيئة في نفوس الناشئين ، وما ينهض دليلا حيا على التحامل والتجاهل لكل العرب بتاريخهم الطويل وقيمهم الأصلية .

رابعاً - موقف مصر في مواجهة المخططات التعليمية الاسرائيلية :

- ١ - تكثيف النضال العربي وتوحيده ضد إسرائيل حتى التحرر الكامل .
- ٢ - تكريس الجهود وعقد العزم على تحقيق التقدم المنشود لمصر وتعزيز مسارها الاقتصادي والاجتماعي ليكون سلاحا ماضيا وفعالا في مقاومة هذه المخططات المعادية والتهيب الكمال للرد الحاسم على أى موقف منها وانتشال الأوضاع المتردية ورفض القيود المعوقة .
- ٣ - تكوين لجنة مشتركة على مستوى المسئولية والكفاية تعكف على البحث والدراسة التي تتناول المناهج والكتب وتحليلها والكشف عن صغور التشويه والمغالطات وتفنيد المزاعم الباطلة . على أن تعقد اجتماعات دورية منظمة لمواجهة شتى الاحتمالات تبعاً لما يتجمع لديها من تلك المصادر .

- ٤ - إعادة النظر في وضع برامج تعليمية جديدة للاذاعة يتم توجيهها الى الطلاب العرب في الأرض المحتلة بالوسائل العملية ، مع مراعاة اختيار المواد الملائمة التي تقابل نواحي القصور وعناصر الهدم بما يسد الثغرات التي خلقتها السلطات الاسرائيلية بقصد التضييل والابتعاد عن الحقائق الجوهرية التي ترتبط بتاريخنا العربي الأصيل .

- ٥ - العمل على تذليل الصعاب وتضافر الجهود بين الدول العربية مع وضع نظام لتبادل البرامج الموجهة والعمل على متابعتها وتقويمها .
 - ٦ - اجراء حملة اعلامية شاملة يكون لها صفة الاستمرار والدوام لتحطيم الشكوك والقضاء على السموم المبتوثة التي لا تكف السلطات الاسرائيلية عن التصايح بها مع مقابلة أية مفاجأة وصدأى تيار يشكل خطورة على الموقف عن طريق تثبيت المبادئ والقيم والحقائق والمعاني والمعتقدات التي تستهدف التضليل والتشكيك والهدم والتشويه .
 - ٧ - العمل الجاد على محاربة التخلف بمختلف صورته فى كل شبر من اراضى المعمور العربى حتى لا يغيب أى عربى عن دوره ورسالته السامية قبل القضايا العربية المصيرية الملحة .
 - ٨ - اصدار كتيبات تسامح الطلاب بالمعلومات والأفكار والحقائق التي تفهم على النوايا الاسرائيلية الدفينة وعن سعاياتها المستمرة فى القضاء على العقائد الدينية وطمس الأصالة العربية .
 - ٩ - اقامة معارض فنية متنقلة على مستوى المعلمين والمتعلمين لترجم تصوراتهم وتعبر عن أختلتهم وتفكيرهم مستوحين فيها جوانب التراث والمعاصرة من الجوانب العربية الشامخة تاريخيا وعقائديا وروحيا وواقعا ورمزيا .
 - ١٠ - تأكيد دور المسرح المدرسى وافساح المجال أمام الطلاب لعرض بعض المواقف التاريخية العربية وقصص البطولة والفداء وإبراز دور الانسان العربى الحر ومن الزاوية الأخرى تقدم بعض العروض المناسبة التي تتناول تاريخ الاسرائيليين فى فلسطين وجرائمهم البشعة واستهانتهم بالقيم الانسانية الرفيعة معززة بالوثائق المحسوسة والمستندات العلمية .
- هذا وقد قامت جمهورية مصر العربية بالتعاون مع الأمانة العامة لجامعة الدول العربية بالمساهمة فى لجنة البرامج التعليمية الموجهة الى الطلاب العرب فى الاراضى العربية المحتلة والتي تشترك فى عضويتها تحت اشراف الجامعة العربية الى جانب مصر الدول العربية الشقيقة : المملكة الأردنية الهاشمية - الجمهورية السورية - الجمهورية اللبنانية - منظمة التحرير الفلسطينية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - اتحساد اذاعات الدول العربية .
- وهذه اللجنة تقدم برامج اذاعية يومية ثابتة لمواجهة المخطط الاسرائيلى الهدام فى كل من اذاعة فلسطين من القاهرة واذاعة فلسطين من دمشق واذاعة المملكة الأردنية الهاشمية ، كما أنها تستخدم البث التليفزيونى للبرامج المعملية فى مادة الفيزياء والكيمياء والأحياء ، والتي تحرم السلطات الاسرائيلية طلبة قطاع غزة المحتل من ممارسة أية تجارب عملية فيها .

بحوث الإدارة التعليمية أهدافها • وظائفها • مناهجها

للدكتور : نبيل أحمد غابر صبيح
كلية التربية - جامعة عين شمس

في ضوء تطوير العملية التعليمية والإدارة التربوية المستولة عنها بما يحقق الأهداف التربوية ، ورسالة المدرسة في المجتمع ، يتضمن هذا المقال فكرة عامة عن معنى البحث العلمي التربوي وبخاصة فيما يتعلق ببحوث الإدارة التعليمية ، ووظيفة هذه البحوث ، والدور الذي تؤديه عن طريق تحديد أهدافها ، ومعنى التجريب في مجال البحوث التربوية والأدوات المستخدمة فيه ، ومناهج البحث المتبعة في هذه البحوث ، وبخاصة المنهج المقارن .

مقدمة :

تعطى الدول في عصرنا الحاضر اهتماما متزايدا للبحث العلمي . ويبدو هذا واضحا على وجه الخصوص في الدول المتقدمة . وقد أدركت الدول النامية أهمية البحث العلمي في دراسة مشكلاتها الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وفي التخطيط للتنمية القومية في شتى المجالات ومنها مجالات إعداد القادة والإداريين والاختصاصيين والفنيين وغيرهم . ومن مظاهر هذا الاهتمام الزيادة المطردة فيما يخصص للبحث العلمي من أموال في الميزانيات القومية وميزانيات المؤسسات العلمية والانتاجية والعسكرية وغيرها ، ومع ذلك فإن البحث العلمي يحتاج إلى أكثر من هذا كله فهو يحتاج إلى الكوادر العلمية والفنية الممتازة من الباحثين في المجالات التخصصية المختلفة . ومن هنا أصبحت دراسة مناهج البحث العلمي جزءا لا يتجزأ من تربيتهم وبرامج دراستهم وأعدادهم وتدريبهم لتحمل أعباء القيام بالبحوث العلمية المطلوبة .

وتهدف دراسة مناهج البحث إلى مساعدة الدارس على تنمية قدراته على فهم أنواع البحوث والإلمام بالمفاهيم والأسس والأساليب التي يقوم عليها البحث العلمي . ومثل هذه الدراسة لا غنى عنها لمن يقوم بالبحث العلمي ، فهي تساعد على الاختيار السليم لمشكلة معينة لبحثه وتحديد أهدافها وصياغة فروضها ، واختيار وتحديد أساليب الأساليب لدراستها والتوصل إلى نتائج يوثق بصحتها ، وفي عبارات أخرى فإن مثل هذه الدراسة تزوده بالمعرفة والمهارات التي تجعله أكثر قدرة على تصميم خطة لبحثه وحسن تنفيذها وفق أسس مناهج البحث العلمي .

وكذلك فإن دراسة مناهج البحث تزود الدارسين بالجهيزات التي تمكنه من القراءة التحليلية الناقدة للبحوث وملخصاتها وتقييم نتائجها والحكم على ما إذا كانت الأساليب المستخدمة في هذه البحوث تدفع إلى الثقة بنتائجها ومدى الاستناد منها في مجالات التطبيق والعمل . ويزيد من أهمية هذه الوظيفة أن التقدم العلمي في وقتنا الحاضر قد جعلنا مستهلكين لنتائج البحوث العلمية في عديد من مجالات حياتنا ان لم يكن في جميع هذه المجالات ، مما يؤكد أن دراسة مناهج البحث ضرورة لا غنى عنها للباحثين والمشتغلين بالبحث العلمي . ومن ناحية أخيرة فإن الخبرة التي توفرها هذه الدراسة يحتاج إليها المشتغلون في مهن وأعمال كثيرة أخرى غير البحث العلمي ، فهي ضرورية للمعلم والمهندس والطبيب والإداري والقائد ودارس الاستراتيجية والتكتيك وغيرهم لكي تساعدهم على تحقيق فهم أفضل وتقييم أشمل لنتائج البحوث العلمية . كما أنها تزيد من قدراتهم على اتخاذ القرارات الحكيمة إزاء المشكلات والصعوبات التي تواجههم في مجالات عملهم .

البحث العلمي وتعريفه :

ان الدول السامية تجد دائما أن الحلقة المفقودة في سلم وصولها الى مستوى الدول المتقدمة لا تخرج عن دائرة التقدم التكنولوجي ، فلا فرق بين دولة وأخرى الا فيما تحقق لها من تقدم في أساليب التكنولوجيا في مختلف فروعها . وغنى عن الذكر أن - التقدم العلمي هو أساس التقدم التكنولوجي وقاعدته الصلبة . وفي الحقيقة أن وراء ذلك كله يلعب التعليم والتدريب حتى في المرحلة الابتدائية دورا كبيرا ، فمن البدهى أنه لا يمكن الوصول الى مستوى علمي معين الا بالتدرج تعليميا وتدريبيا من بداية الطريق .

ويخطئ أولئك الذين يظنون أن نهاية التعليم هي نهاية المرحلة الجامعية أو الدراسة العالية ذلك أن الانسان يظل يتعلم طوال حياته ، فالبحث العلمي والدراسة لا يمكن أن يتوقفا عند أى حد ولا عند أية سن . أما دور البحث العلمي في التقدم التكنولوجي فهو معروف لأن العلم هو « البحث عن حقيقة الأشياء وعند معرفة الحقيقة يمكن تسخير الأشياء لخدمة الانسان » (١) وعلوم الكهرباء والمعادن وغيرها هي نتيجة البحث العلمي ، وكل ما نلمسه من الوسائل الحديثة للحياة مثل وسائل المواصلات الحديثة

(١) أنظر في هذا الموضوع .

برتراند رسل ، النظرة العلمية ، ترجمة عثمان نويه (القاهرة ، ١٩٥٦)

ص ٣ - ٤٥ .

وذلك لمعرفة تطور الفكر العلمي والمفكرين الذين ساهموا في بناء هذا النمط من التفكير .

وآلات المصانع وغيرها هو بلا شك نتيجة تقدم هذه العلوم ، وكذلك فان تقدم البحوث العلمية في المجالات النووية قد أدى الى تسخير الطاقة النووية في النواحي السلبية المختلفة وكذلك في النواحي العسكرية .

لذلك يحق لنا اليوم أن نتكلم عن العلم والبحث العلمي لأننا حقيقة في عصر العلم ، عصر رجل الفضاء ومطلق الصواريخ والأقمار الصناعية وسفن الفضاء ومحطم الذرة .

فبالعلم وحده تستطيع الدول أن تفرض احترامها بين شعوب العالم جميعا سواء في ذلك الأصدقاء وغير الأصدقاء . وقد صدق فرنسيس بيكون حين قال « العلم قوة » فلم يكن هذا الرأي منذ أن نادى به هذا الفيلسوف أكثر صحة وصدقا مما هو عليه الآن . كذلك تضمنت المحاولات المبكرة التي بذلت لتعريف البحث العلمي تأكيد خصائص معينة مثل الصحة ، الدقة في العمل ، الموضوعية ، النزاهة ، إمكانية الإثبات أو التحقق من صحة النتائج ، إمكانية التنبؤ أو تصور ما يمكن أن يحدث اذا ما استخدمنا نتائج البحث في مواقف جديدة ، وكناية ضبط العسوامل والظروف والمتغيرات المؤثرة في البحث ونتائجه . وبقدر ما يتصف البحث بمثل هذه الخصائص يكون قد حقق معايير مقبولة للبحث العلمي .

وهناك تعاريف للبحث العلمي تؤكد استخدام الطرق والأساليب العلمية للوصول الى حقائق جديدة والتحقق منها والاسهام في نمو المعرفة الانسانية ، بينما تؤكد تعاريف أخرى الجوانب التطبيقية للمعرفة العلمية في حل مشكلات علمية معينة في الحياة . ومن أمثلة التعاريف الأولى تعريف روميل Rummel للبحث العلمي . « بأنه تقص أو فحص دقيق لاكتشاف معلومات أو علاقات جديدة ونمو المعرفة الحالية والتحقق منها » (٢) ومن أمثلة التعاريف الأخرى التي تؤكد الأغراض العملية للبحث ما أشار اليه فان دالين Van Dalen « بأنه المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل الى حلول للمشكلات التي تترك الانسان وتحيره » (٣)

ويرى جود Carter Good أن تعريف البحث يختلف باختلاف أنواع البحوث ومجالاتها وأهدافها ووسائلها وأدواتها ، وبالتالي فانه من الأفضل

J. Francis Rummel, An Introduction to Research Procedures. (٢)
(New York: Harper & Row publish, 1964) P. 9.

(٣) ديوبولنب . فان دالين : مناهج البحث في التربية وعلم النفس
ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين (القاهرة ، مكتبة الانجلو
المصرية ، ١٩٦٩) ص ١٩ .

الآ ينشغل الباحث منذ بداية دراسته لمناهج البحث بمسألة التعاريف
ويكتفى بالتأكد على نوعية البحث الجيد Quality of Research
وخصائصه . (٤)

أسلوب البحث العلمي :

درج الناس في كثير من الأحيان على تفسير الظواهر الاجتماعية تفسيراً
مبتغياً على الآراء الشخصية (الذاتية) مما يجعل الاتفاق الجماعي على تفسير
ظاهرة ما أو اقتراح لتعديل أو إصلاح أو مراجعة التفسير أمراً عسيراً .
والتفكير المبني على الاهتمام الذاتي قد يكون سليماً في بعض الأحيان ، ولكن
ما دام لا يمكن الاتفاق الجمعي عليه لذاتيته فإن أثره في حل المشكلات العلمية
محدود . والحقيقة أن العلوم الطبيعية لم تتقدم ولم تتطور إلا بعد أن حدد لها
منهج للتفكير والبحث يمكن أن يتفق الباحثون على أسسه كما يمكن أن
يجمعوا على تحقيقه وعلى تفسير مظاهره . ولا يعني هذا أنه لا توجد اختلافات
في نظريات العلوم الطبيعية وإنما المهم هو أنه من السهل الاتفاق على طرق
البحث والملاحظة والتحقيق للوصول إلى اتفاق عام ، وما هو ذو مغزى في هذا
المجال أن العلوم الطبيعية ، قد مرت في بدايتها بمراحل الحكم فيها إلى الرأي
الشخصي المعتمد على الإلهام دون التحقيق العلمي . وقد صاحب تفسير
الظواهر العلمية في المجتمعات البدائية والمدنيات الأولى بل وحتى بعض
مدنيات العصور الوسطى (٥) الكثير من الشعوذة والخرافات ويكفي أن نذكر
مثلاً لذلك الشعوذة التي سيطرت على علوم الطب حتى العصور الوسطى وعلم
التنجيم الذي أدى فيما بعد إلى علم الفلك بمعناه الحديث . فما موقف العلوم
الاجتماعية والدراسات الإنسانية من طرق البحث العلمي ؟ إذا كنا نحاول
دراسة ظواهر المجتمع ومشكلاته دراسة تمكننا من البحث عن علاقاتها
وترابطها وأسبابها ونتائجها وتمكننا من التنبؤ بالحوادث وضبطها ولو إلى

Carter V. Good, Introduction to Education Research. (٤)

(New York, Appleton, Centiny — crofts, 1963) P. 2.

(٥) أسهم علماء العرب في القرون الوسطى اسهاماً كبيراً في توطيد دعائم
الطريقة العلمية وتحرير العقل البشري من سطوة التفكير الغيبي ،
وقد أسهمت جهودهم في أرساء دعائم الأسس العلمية للتفكير . ولعل
قصة اختيار الرازي لموقع المستشفى الجديد في بغداد في القرن التاسع
تدل على الاتجاه التجريبي لدى علماء العرب إذ يقال أنه وضع أربع
قطع من اللحم في أربعة مواقع مختلفة من بغداد وتركها فترة ثم اختار
لبناء المستشفى الموقع الذي بقي فيه اللحم أطول مدة ممكنة دون
تعفن .

ارجع إلى فليب حتى : تاريخ العرب (مطول) الجزء الثاني .

(بيروت ، ١٩٥٠) ، ص ٤٤٤ - ٤٦٦ .

حد ما - وينطبق ذلك القول أيضا على الدراسات الانسانية والسلوك
الانسانى - فلا بد لنا من أن ننظر الى مشكلات المجتمع والظاهرة الانسانية
على أنها قابلة للبحث عن طريق الملاحظة المنظمة والتحقيق العلمى والتفسير
المبنى على الأدلة ، أى لابد من أن نعتد فى بحثنا على الأسلوب العلمى • وغنى
عن البيان أن استخدام الأسلوب العلمى فى دراسة المشكلات الاجتماعية
مازالت تختلف عنه فى العلوم الطبيعية ومازلنا فى كثير من الأحيان نلجأ الى
الوسيلة البدائية فى تحليل الظواهر الاجتماعية فنعزو هذه الظواهر أحيانا
الى عوامل الشر أو الخير أو الى قوى غير منظورة ومن ثم نقف عاجزين عن
تحقيقها أو علاجها •

وفى العالم العربى يعزو الكثيرون منا كثيرا من المشكلات الاجتماعية
- بسبب قلة الوعى التعليمى والثقافى لدى الناس - الى القضاء والقدر أو الى
عوامل الفساد وغير ذلك مما يؤدى بنا فى كثير من الأحيان الى اليأس من حل
تلك المشكلات • أما لأن - أسبابها كما يعبر عنها قوى غير منظورة لا يمكن
بحثها ، أو لأنها مصطلحات غامضة لا يمكن اخضاعها للبحث العلمى •

ومن أسباب تأخر العلوم الاجتماعية أيضا عن العلوم الطبيعية أن كثيرا
من الناس ينظرون الى العلوم لآلى أنها طريقة وأسلوب لبحث موضوع
ما بغض النظر عن طبيعة هذا الموضوع ، وانما ينظرون اليها على أنها
موضوعات بذاتها مثل الكيمياء والطبيعة والفلك وعلم الأحياء ، وبذا تستبعد
من نطاق العلوم سائر الموضوعات الانسانية ، والاجتماعية ولكننا اذا تذكرنا
أن العلوم الطبيعية فى بدايتها كانت متأثرة بالخرافات والشعوذة مثلها مثل
المسائل الانسانية اليوم ، وأن العلوم الطبيعية لم تتقدم الا نتيجة لتنظيم
طرق البحث والتفكير تبينا خطأ استبعاد العلوم الاجتماعية عن نطاق العلوم
الحديثة •

فالبحث العلمى اذن هو الأساس الذى يميز بين ميدان العلوم وغيرها •
وللبحث أو التفكير العلمى خطوات معينة نوجزها فيما يلى : -

خطوات البحث العلمى (٦)

- ١ - تحديد المشكلة - يبدأ البحث العلمى بتحديد المشكلة موضوع البحث
بشكل يسمح بفرض حلها على أن يكون تحديد المشكلة تحديدا دقيقا
واضحا يسمح بفروض تتناسب وطبيعة المشكلة •
- ٢ - فرض الفروض : والفرض هو جواب مؤقت عام لحل المشكلة ، يحتاج
الى التحقيق • والفرض فى أول الأمر يتخذ شكل فكرة طارئة أو

Cohen, M.R.; "The Scientific Method", Encyclopedia of the (٦)
Social Sciences, Vol. IX — X, PP. 389 — 395.

تخمين • وهذا الفرض يصبح أساسا للبحث ولهذا ينبغي تجديد
الفرض تحديدا واضحا بحيث يحدد اتجاه البحث من توجيه للملاحظات
أو إجراء التجارب إذا اقتضى الأمر • وينبغي أن يكون الاتجاه في وضع
الفرض مرنا بحيث لا يقيد الباحث ، وأن يمكن تعديله إذا استلزم
الأمر ذلك ، وأن يكون الاتجاه في البحث هو لاختبار صحة الفرض
وليس لاثباته حتى لا يتحيز الباحث في ملاحظاته أو تفسيراته أو تحليله
للنتائج •

٣ - الملاحظة وتسجيل البيانات : وهذه الخطوة تشمل ملاحظة الظواهر
المتعلقة بالمشكلة بناء على الفرض أو الفروض الموضوعة وينبغي أن تكون
الملاحظة دقيقة وتستخدم في الملاحظة - الحواس الانسانية وقد تستخدم
أدوات معينة للملاحظة مالا يظهر للعين المجردة مثل (الميكروسكوب
والتلسكوب •• الخ) أو التدقيق في جمع البيانات إذا كان البحث
نظريا يعتمد على مصادر مكتوبة • ويتوقف نجاح البحث على دقة
الملاحظة أو المادة العلمية التي يجمعها الباحث •

٤ - تنظيم البيانات : بعد أن تجمع البيانات سواء كانت بالملاحظة المباشرة
أو بنقل المادة العلمية الموثوق بها من مصادرها الأصلية ، تنظم بطريقة
معينة ، ويمكن أن يكون ذلك عن طريق جدولة هذه البيانات
والمعلومات ، أو إعادة تبويبها مما يؤدي إلى سهولة ربط أطراف
المشكلة والوصول إلى تفسيرات لها أو اتجاهات عامة متعلقة بالظاهرة
المدرسة محل البحث •

٥ - التعميمات - نتيجة تفسير الظواهر العلمية بناء على الملاحظة وتسجيل
البيانات يمكن الوصول إلى نتائج • وإذا تحققت بإعادة التجربة أو
اثبتتها بحوث أخرى أجريت يمكن في هذه الحالة الوصول إلى تعميمات ،
أي نظريات أو قوانين علمية ولا تصبح نهائية وذات قيمة علمية إلا إذا
تحقق صدقها في دراسة مشكلات وظواهر أخرى •

والتعميمات أو النظريات والتوانين العلمية غير ثابتة أو نهائية مطلقة
وانما تتغير وتتعدل بتقدم البحوث العلمية •

بعد أن فصلنا القول في الصفحات السابقة كمدخل تمهيدى ضرورى
ولازم لمفهوم البحث العلمى وتعريفه ، والأسلوب العلمى والخطوات المتبعة فى
البحث العلمى ، علينا بعد ذلك أن نخصص القول لموضوع مقالنا الحالى
عن بحوث الادارة التعليمية •

بحوث الادارة التعليمية : -

البحث العلمي في ميدان الادارة التعليمية يمكن تعريفه بأنه دراسة الظواهر والمشكلات التي تواجه العاملين وتحديدًا بطريقة علمية موضوعية تبين أبعادها وتحديد أركانها ، وتشخص نواحي الضعف والقوة فيها ، وتقترح الحلول لها .

وتتميز أساليب البحث العلمي في مجال الادارة التعليمية بالعناية بالتجريب والافادة من خبرات العاملين في الميدان .

والتجريب التربوي يوصف بأنه وضع فكرة معينة في مجال التطبيق العملي مع ضبط الظروف والعوامل المحيطة بها واخضاعها للملاحظة والتقييم حتى اذا ثبت نجاحها عملت . وان لم تنجح أمكن العدول عنها حتى لا تتعرض للفشل .

وأمثلة ذلك التجريب تتضمن تجربة طريقة التدريس بالوحدات الدراسية ، والطريقة الكلية في تدريس اللغات ، وطريقة المشروع ومجالات النشاط المدرسي وتجربة نظام الأسر ، وتجربة الحكم الذاتي في المدارس .

ويمكن تقسيم التجارب التربوية الى نوعين :

الأول : مشروعات وتجارب على مستوى الادارة المركزية لتشمل أكثر من مديرية تعليمية كمشروع انشاء مراكز للتدريب المهني للمنتهين من المرحلة الابتدائية والذي يتم بمعاونة من الهيئات الدولية وبإشراف ادارة تخطيط التعليم الابتدائي بالوزارة وتشترك فيه أكثر من مديرية تعليمية .

الثاني : مشروعات وتجارب تجرى في مديرية واحدة على المستوى المحلي كتجربة الكتاب المفتوح والورشة الدراسية ، وانشاء المدارس النوعية ، وانشاء مراكز لتدريب الطلبة على ادارة الأعمال ، وتزويد طلبة الثانوى العام بدراسات مهنية ، والتجربة التعليمية التربوية التي يتولاها التخطيط الاقليمي بأسسوان والتي تتعلق باللمسة التجريبية المشتركة للمرحلتين الاعدادية والثانوية .

ويجربنا هذا الى تحديد ماهية بحوث الادارة التعليمية عن طريق تحديد أهدافها والدور الذي تؤديه والحديث بصفة عامة عن أهداف البحوث التربوية وبخاصة في مجال الادارة التعليمية أمر بسيط للغاية ، ولكن الوصول الى هذه الأهداف وتحقيقها هو الأمر المخوف بالمصاعب .

والهدف العام واحد سواء أكان البحث في الادارة التعليمية أم المدرسية أم في نظام تشجيع الدراسة وتنويعها أم تعليم المفاهيم في التاريخ .

فالهدف هو تقضى جميع الحقائق والعوامل مع بعضها أو على أجزاء ، لتحديد مدى ما حدث من التغيرات المرغوب فيها في السلوك أو النظام أو المقررات .

والبحث التربوى في ضوء ذلك هو عبارة عن نشاط تجريبي نفى يجرى في مجال يعتبر فيه إصدار الأحكام على القيم أمرا هاما ويعتمد على منهج دقيق للقياس . ونحن نتفق في ذلك مع الرأى الذى يذهب اليه بعض الكتاب في التربية (٧) من أن العلوم البيداغوجيه علوم نفعية (تطبيقية) بمعنى أننا لا نرغب في معرفة الحقائق وفهم علاقاتها من أجل المعرفة في حد ذاتها . وإنما لكى نزيد قدرتنا على تحسين الأداء عن ذى قبل . وعلى ذلك ينبغى التفريق بين البحوث التربوية وأنواع البحوث الأخرى التى تتضمن الحكم على القيم كالبحت السيكولوجى مثلا الذى يعنى بالسلوك البشرى ولا يعنى بمدى صحة أو خطأ السلوك .

أن أى فهم لأهداف البحوث التربوية في ميدان الادارة التعليمية يتطلب معرفة سابقة بالنظرية التربوية التى تخدمها هذه البحوث ، كما يتطلب تحديد أى هذه الأهداف يحتاج فهمها الى معرفة بما تقدمه تلك النظرية التربوية التى يصنعها علم الاجتماع والفلسفة وعلم النفس وغيرها . وأن فهم البحوث التربوية يكون ناقصا بدون تغطية المحالات الآتية : الدراسة التجريبية لإصدار الأحكام عمليا ، كيف يصدر الناس أحكامهم ؟ ومم يكونونها ؟ وبأى الطرق تذاق ؟ وكيف يمكن قياسها ؟ وهذه كلها جوانب لم يغطها المشتغلون بالبحوث التربوية الا قليلا .

فاذا طبقنا ذلك القول في مجال اعداد الباحثين للمشاركة فى البحوث التربوية فأننا نجد أن هناك نوعين من المشاركة :

المشاركة الايجابية ، والمشاركة السلبية . والأخيرة هى ما نسميه عادة بالتعاون . والمنتظر أن يكون هذا النوع من المشاركة هو السائد لسنوات طويلة قادمة . وعلى أية حال فانه مهما كان نوع المشاركة فى أعمال البحوث فان الاعداد لها ينطوى على تكوين اتجاه عقلى متميز باحترام الأدلة البينة ، والأدوات التى تنتجها ، والطرق التى قد تستخدم فيها وهذا الاتجاه العقلى لا يمكن تثبيته بواسطة المحاضرات والندوات أو الدورات التى تعقد عن البحوث التربوية (على الرغم من أنها تقدم لتوكيد الاتجاهات التى تكون موجوده سلفا) ولكن يمكن تنمية هذا الاتجاه عن طريق سلوك هيئة التدريس

(٧) أنظر : Taylor, Philip H., the Role and Function of Educational research; Does initial training prepare teachers to understand and take part in educational research, Educational Research, Vol. 9, No. I (Nov. 1966) PP. 11 — 16.

والطريقة التي تبديها كليات اعداد المعلمين في اعداد من يفترض انهم سيقومون بمهام البحث التربوي وذلك من خلال الدراسة والبرامج المقررة لتعزيز هذا الاتجاه .

نعود فنؤكد انه لا شيء يمكن أن يرفع مكانة البحوث التربوية بعامة أو بحوث الادارة التعليمية أو المدرسية بخاصة أكثر من وضوح ماهيتها والأهداف التي تخدمها . وهذا الوضع نفسه ينبغي أن يتسم به منهج الدراسة المتبع فيها .

دور البحوث التربوية ووظيفتها في مجال الادارة التعليمية : -

البحث التربوي وبحوث الادارة التعليمية بخاصة تعنى الاجابة عن الاسئلة التي تهم المعلمين ، والاداريين التربويين وغيرهم ممن تعنيهم أمور التربية والتعليم بشكل مباشر أو غير مباشر . وبعبارة أخرى فهو ببساطة الاجابة بالاستقصاء المنهجي عن الاسئلة البارزة في مجال التربية والتعليم بعامة . وعلى ذلك يغطي البحث التربوي ميدانا واسعا جدا من النشاطات مثل عمليات المسح Survey للأشياء والاشخاص والتجارب (٨) ودراسات المشاهدة ، وتحليل الوثائق ودراسات الحالة ... الخ .

وتتنوع موضوعات البحث التربوي تنوعا ، مماثلا يتراوح بين شخصية الطفل واحصاءات المفردات اللغوية وبين عمليات المسح لاهجام غرف الصفوف (الفصول) الدراسية أو أعمار المعلمين ومؤهلاتهم وطرق اعدادهم وهلم جرا ، فالبحث التربوي بذلك يتناول العديد من ميادين النشاط .

والذلك فان وظيفة البحوث التربوية والدور الذي تؤديه من الأمور التي ينبغي أن تكون واضحة للمشتغلين بالتربية والتعليم ، كما ينبغي أن تكون دائما محل دراستهم واهتمامهم .

ولعل من الاوفق أن نطرح تساؤلا هاما في هذا الصدد يتعلق بموقف المعلمين الشائع من البحوث التربوية وجدواها وما يبدوونه من رغبة ازاءها . ذلك أنهم انما يراقبونها بعين الحذر شأنهم في ذلك شأن موقفهم من أي شيء جديد عليهم ولا يلمون عنه الكثير .

(٨) انظر في هذا الموضوع Houghton, W. F., the role and function of educational research; Local education authorities and research, Educational Research, Vol. 9, No. I, (Nov. 1966) PP. 7 — 10.

هذا الاتجاه يختلف من وجهة نظرنا إذا ما أحسن المعلمون أن بإمكانهم المساعدة في تحديد المشكلات التي ينبغي بحثها . ولذلك فإن نقطة البداية في أي بحث تربوي تقوم على أساس قدرة القائمين على أمر تنظيم البحوث التربوية - إدارات وأفراداً فنيين - على إثارة اهتمام واستيعاب للمعلمين بالبحوث وبتطبيقاتها ونتائجها وتطويرها .

ومما لا شك فيه أن المعلمين يشعرون بأن أجزاء البحوث ميدان مغلقة بالنسبة لهم إذ تجريها كلية جامعية أو إحصائيون فنيون - يمثلون إدارات تعليمية مختلفة - ذوو أعداد خاص في مجالات علم النفس والتربية والاجتماع والإحصاء . الخ ، مما يختلف عن تخصص المعلم وما أعد له . فيحس المعلمون بأن هؤلاء القائمين بالأبحاث لا يعرفون ما ينبض معرفته عن المشكلات الميدانية المرتبطة بمجالات التعليم .

ولذلك فإن المعلمين بحاجة إلى تذكيرهم بأن غالبية المعنيين بالبحوث التربوية كانوا معلمين من قبل ، وانهم يعرفون عن مشكلات التعليم بقدر ما مارسوا العمل به . ومن ناحية أخرى فالمعلمون بحاجة إلى رؤية نتائج البحوث مكتوبة بطريقة توحى بفهم مشكلات المعلمين ، وبوضعها موضع الاعتبار عند صياغة الفروض واتخاذ القرارات والوصول إلى النتائج . فالمعلمون يفتقدون الإحساس بالصلة التي بينهم وبين المختصين بالأبحاث التربوية والقائمين عليها ، وبأن هؤلاء الباحثين يضعون خبرات المعلمين في المكان اللائق من الاعتبار ، وانهم يشاركونهم نفس الهدف ، وهو الوصول إلى « تعليم أفضل للصغار » (٩) .

إن ما نريد أن نؤكد به بعد ذلك أن يشعر المعلمون انهم أصحاب الحق في اقتراح مادة البحوث التربوية ، وانهم يساعدون في تحديد المشكلات ، وبأن البحوث تقوم على حاجات المدرسة والفصل ، وأن النتائج يمكن أن تنشر بطريقة يمكن لكل معلم انتقاء ما يناسب أغراضه منها ، بل نود أن نقول أيضاً أن المعلمين يريدون قبل أن تحدث تغييرات جديدة في مجال البحوث التربوية تزيد من سرعة تطويرها ، أن يروا مزيداً من المعلمين منهمكين في تحقيق نتائج البحوث على الواقع ، في المدارس ، وفي توضيح مادة دراسة تلك البحوث وتقييم مشروعاتها .

(٩) أنظر في هذا الموضوع على سبيل المثال : Stewart. M.A, the role and Function of educational research; What the teachers association want from research, Educational Research. Vol. 9, No. I (Nov. 1966) PP 3 — 6.

وبذلك تصبح البحوث التربوية في خدمة المجتمع بالفعل ونابعة من مشكلات حقيقية تواجه القائمين على أمور التربية والتعليم في الميادين التطبيقية ، بدلا من أن تكون بحوثا مكتبية يفكر فيها بعض الموظفين القائمين على أمر هذه البحوث وهم بعيدون تماما عن المشكلات كما هي على الطبيعة .

أما عن الدور الذي تلعبه البحوث التربوية فإنه لا يزيد عن التوقعات المعقولة التي يتوقعها الأفراد العاديون أو الجماعات .

- فالمدرس في حجرة الدراسة يتوقع أن تمده البحوث بتوجيه علمي .
- ومدير التعليم ينتظر منها أن تقدم له البيانات اللازمة للبت في القرارات .
- والأستاذ الجامعي يتوقع أن تمنحه بصيرة بالنسبة لسلوك البشري (في تلاميذه) وللمؤسسات البشرية (في المدارس) .
- والسياسي يتوقع من البحوث التربوية أن تدعم سياسته .
- والاب ينتظر منها أن تمده بوسائل يمكن معها تحقيق الأهداف الاجتماعية والشخصية لابنه .
- والتلميذ يتوقع منها أن تسهل مهمته في التحصيل .

و

وينطبق هذا كله على أهداف ودور البحوث في ميدان الإدارة التعليمية ذلك أن دور البحوث فيها خلاب أكثر من أهدافها وما تسعى إلى تحقيقه ، وآية ذلك ما نلاحظه من شغف بمعرفة ما وصلت إليه البحوث في مجال الإدارة التعليمية والمدرسية في موضوعات مثل : العلاقة بين السلطات التعليمية المركزية والإدارات المحلية - العلاقة بين المدرسة والبيئة أو المجتمع المحلي - التشعب في مدارس المرحلة الثانوية - مقارنة نتائج الامتحانات بالثانوى ، بينما لانجد مثل هذا الشغف بمعرفة ما وصلت إليه البحوث في موضوع مثل : إلى أى مدى أمكن تحقيق الأهداف التربوية الموضوع ؟

وبصدد العرائق التي تقف أمام البحوث التربوية في مجالات الإدارة التعليمية وغيرها فنذكر منها عدم كفاية الأدوات الميسرة لخدمة رجل التخطيط أو رجل الإدارة التعليمية ، والنقص الواضح في المعلومات الميدانية الخاصة بالمدارس والمعاهد ، وقصور المعلومات الخاصة بالتعليم في البلدان الأخرى وعدم موضوعيتها ، فضلا عن قلة الاعتمادات المالية المخصصة لأجراء مثل هذه البحوث .

ولذلك فإنه لكى يكون هناك برنامج خاص بالبحوث التربوية فإن الخطوة الأولى ينبغي أن تكون إعادة النظر في الاعتمادات المالية المخصصة للبحوث .

ولعل سبب ذلك الوضع عموما يفسره أن الدراسات الاجتماعية - ومنها التربوية - كانت تنتمي فيما مضى إلى مجالات ترتبط بالعاطفة والرأي الشخصي . فضلا عن ذلك فقد كانت النظرة إلى التربية تتأثر بأنها لا تحقق عائدا سريعا للمنصرف عليها مثلما يحدث عند استخدام تطبيقات البحوث العلمية في مجالات الصناعة .

ولكن هذه الأحوال قد تغيرت كثيرا في الوقت الحاضر ، فقد ذاع الفهم لأهمية البحوث وانتشر الوعي بها ، ونتيجة لذلك فقد زادت الاعتمادات المالية التي تخصص لها .

ومما زاد في أهمية البحوث أيضا أن اتخاذ القرارات في مجال التعليم يقوم أساسا في الوقت الحاضر على أساس من البحوث والفحوص ، غير أن كثيرا من مديري التعليم الذين يمارسون الأعداد للجان القومية أو المحلية ، يذهبون إلى أنه لا يمكن البت بالقرار الذي ينبغي اتخاذه بالاعتماد على البحوث والفحوص فقط ، ولكن البحوث أو الفحوص يمكنها أن تؤكد حقائق مسألة معينة وبالتالي فإنها تضع أمام المسؤولين اتخاذ القرارات والاحتمالات الممكنة التي يمكن الأخذ بها ، وقد يحدث بطبيعة الحال أن ترجح نتائج البحث كفة أحد الاحتمالات بوصفها القرار المناسب ، وبذلك يمكن القول أن البحوث تؤثر في تحديد القرار الذي ينبغي اتخاذه .

مناهج البحث المستخلصة في بحوث الإدارة التعليمية :

تعتبر مناهج البحث عموما - وفي التربية على وجه الخصوص - من المعلومات الأساسية التي ينبغي أن تدخل في التكوين الثقافي للمستغلين بالبحث التربوي بصفة عامة .

لقد اختلفت الصورة القديمة للباحث الذي كان يقوم بمفرده بمهمة البحث ، وأخذت الجامعات ومعاهد البحث على عاتقها هذه المهمة في إطار الدراسات التي تنظمها الكلية المناسبة لطلابها الذين يجب أن يكونوا حاصلين على درجة جامعية تؤهلهم لأعداد الماجستير ثم الدكتوراه ، ويجب في هذه الحالة أن يدرس الطالب موضوعا تتم الموافقة عليه تحت إشراف أحد أساتذة الجامعة ثم يجسم بحثه على شكل رسالة يدافع عنها في مناقشة مع المتحنيين ثم يمنح الدرجة الجامعية .

ولا شك في أن الرسائل الأكاديمية التربوية التي أجازتها الجامعات نال أصحابها درجتى الماجستير والدكتوراه تمثل زادا خصبا للمادة التربوية المتوفرة عن الإدارة التعليمية أو المدرسية والمشكلات المختلفة التي تعاني

منها ، ومما يزيد من أهميتها مستواها الرفيع الذي أخرجت عنه ، لا سيما فيما يتعلق بمنهج البحث الذي اتبع فيها وأهم النتائج التي أسفرت عنها والتطبيقات العملية لذلك في ميدان التربية والتعليم .

وتتميز هذه الرسائل بأنها تجمع بين دفتيها جهدا مركزا في موضوع محدد يعالج مشكلة تربوية بعينها من جوانب العملية أو الادارة التربوية أو الفكر التربوي .

والواقع أن مناهج البحث وأدواته في العلوم الانسانية تختلف عنها في العلوم الطبيعية نظرا لاختلاف طبيعة المشكلات التي تتناولها كل منها .

كذلك تختلف مناهج البحث وأدواته في كل علم من مجموعة العلوم الانسانية تبعاً لنوع وطبيعة المشكلات التي يبحثها . بل ان مناهج البحث وأدواته في حدود العلم الواحد ، والبحث الواحد ، تختلف بما يحقق الأسلوب العلمي في التفكير .

والمنهج المقارن أسلوب من أساليب البحث المستخدمة لتناول بعض مشكلات التربية والتعليم ومنها مشكلات الادارة التعليمية . وقد ظهرت فائدة هذا المنهج وجبواه على المستوى العالمي ، مما حدا برجال التربية المقارنة الى استعارة بعض الأدوات المختلفة من العلوم الأخرى ، والى استحداث بعض الأدوات المساعدة ، لتيسير وخدمة البحوث التربوية المقارنة .

والمنهج المقارن في التربية على وجه التحديد له أهميته في مجالات النقل والاقتباس الثقافي من نظم التعليم المختلفة . وتزداد أهمية استخدام هذا المنهج للباحثين في مجال الادارة التعليمية على اعتبار أن المنهج المستخدم في التربية المقارنة ومن أهم مجالاتها الادارة التعليمية انما تسعى الى تقديم خلصاتها من خلال بحوثها ودراساتها الى كل من الباحثين التربويين في مشكلات التعليم ومخططي وواضعي سياسته ورجال ادارته والمعنيين باصلاحه وفي هذا الصدد ينبغي أن نشير الى طبيعة اللراضات التربوية المقارنة وأن نحدد الأهداف النهائية للتربية المقارنة والتي تلخص فيما يلي :

- توفير المعلومات الموضوعية الموثوق بها والمؤكدة عن نظم التعليم ومشكلاته والادارة التعليمية المستولة بأنماطها وأساليبها المختلفة .

- تقديم المساعدات سواء كانت نظرية أو عملية عن طريق توفير وتطوير الاستنتاجات والقروض عن التعليم وإدارته باعتبارها مسألة تعالج على المستويات المحلية والقومية والدولية .

- اتاحة الفرصة لتحليل التعليم وادارته من حيث علاقته بالعوامل المحددة المؤثرة فيه اجتماعيا وسياسيا وعقائديا . فالمسائل العلمية لا يمكن دراستها دراسة واقعية اذا عزلت عن محتواها الثقافي والاجتماعي ككل .

ويلاحظ أن نقطة البداية في كثير من الدراسات المقارنة ومنها ما يتصل ببحوث الادارة التعليمية هي مشكلة البحث ، فبعض المشكلات تبدو متماثلة مع أن مضمونها مختلف ولذلك يجدر بالباحث أن يفكر في أسئلة مثل : هل يمكن أن تنجح مقترحات لاصلاح ادارة التعليم في مصر بينما لا تنجح في ليبيا مثلا اذا توفرت نفس الظروف تقريبا ؟ فالاجابة على مثل هذا السؤال هي صلب التربية المقارنة .

ان التربية المقارنة لم تعد مجرد وصف التطبيقات التي تجري في المؤسسات التربوية الاجنبية وعرضها للناس ، وانما تهتم بالنظرة الشاملة للعملية التعليمية . فنحن بهذا الأسلوب نقدر عامل الزمن كعامل هام . فكم من اصلاحات رفضت في وقت ما ثم قبلت في وقت آخر . ولذلك ينبغي التحلث عن المكان والزمان . وفوق هذا وذاك ينبغي أن يكون هناك احساس عميق بالديناميكية المعقدة للظروف المؤثرة ، وهي ما يمكن أن يطلق عليها اسم « ايكولوجية الموقف Ecology of Situation » ، فهذا التعبير يؤكد الاستجابة الحية للجوانب الانسانية في الموقف ، ويمثل قدرة الانسان على تغيير البيئة ليعدل المستقبل .

واذا كان لابد من دراسة المشكلات التربوية بعمق كاف فانه ينبغي ان ينظر لها من الناحية الاجتماعية والاقتصادية ، ومن ناحية علم النفس ، والفلسفة والتاريخ وعلاقتها بالمشكلات الاجتماعية والسياسية المؤثرة الأخرى وان كانت تبدو مشكلات تربوية في المقام الأول .

وأخيرا فان الدراسات والبحوث المقارنة في مجال الادارة التعليمية يمكن أن تساعد على :

- تصنيف المشكلات التعليمية وترتيبها حسب اهميتها .
- ترتيب الحلول المقترحة حسب ملاءمتها للبيئة الشاذية المحلية .
- حسن الاستفادة من الظروف المحيطة المواتية .
- الحد من التعلق بالقديم أو الانسياق وراء الجديد من الاتجاهات .
- تقدير الموقف التعليمي وتحديدته .
- تهيئة الأهداف التعليمية وتحديدتها .
- إيجاد روح المنافسة الشريفة بين النظم التعليمية المختلفة .

معلم بحامته أبرز سماته المهنى والاجتماعى والنفسى

للدكتور عبد الفتاح احمد حجاج
كلية التربية - جامعة الاسكندرية

الجامعة كفكرة وتطور وظائفها

تمكن أهمية الجامعة من حيث كونها فكرة ومؤسسة بالنسبة للمجتمع فى إتاحة الفرصة للتيارات الفكرية والآراء المتباينة للانقاء والاحتكاك مما ينجم عنه نمو الطاقات الابداعية والقدرات الخلاقة ومن ثم حدوث التغير والتطور .

والجامعة - كمؤسسة - انما تستهدف - فى حقيقة الامر - تهيئة الظروف للتفاعل بين الالاب والأساتذة - من خلال الدراسة والبحث - وصولا الى تحقيق أهداف المجتمع وقيادة التغير فيه .

واذا كان ذلك هو ما ينطبق على مؤسسات التعليم الجامعى بعامة ، وبغض النظر عن المجتمع الذى يقيم فيه وطبيعته ، فان مما تجدر الإشارة إليه تتبعه مدى التطور الذى طرأ على مفهوم الجامعة ووظائفها بغية التوصل الى لصورة المنشودة لأستاذ الجامعة القادر على الاسهام - بايجابية وفعالية - فى تحقيق رسالتها ومن ثم أهداف المجتمع .

هذا ولقد كان الهدف التقليدى العام للجامعات فى المجتمعات القديمة هو تعليم الصفوة المختارة من الأفراد لممارسة مهنة أو أخرى ، كما ان وسيلةها فى ذلك اقتصرت - بصورة عامة - على المعرفة الجادة وغير الوظيفية - أى ان الجامعات لم تواكب - من هذا المنظور - مقتضيات ومتطلبات مجتمعاتها .

ولقد انعكس هذا المفهوم عن الجامعة ووظيفتها ووسائلها على دور الأستاذ بها وخصائصه .

فلم يكن معلم الجامعة آنذاك مطالباً بان يهتم بآية أمور أخرى اللهم الا المعرفة الجيدة نسبيا لمجال تخصصه حتى يمكنه تلقينها .

ولعل نظرة الى الجامعات القديمة مثل الأزهر ، بولونيا (ايطاليا) ، واكسفورد عند نشأتها ما بين القرنين العاشر والثانى عشر ، وسمات ودور اساتذتها لما يشهد بصحة هذه المقولة .

ومع تقدم الزمن وتعدد الحياة فى المجتمعات ، بدأت الجامعات تأخذ باتجاهات أكثر تقدمية وتحررا . ولقد تبلور ذلك فى ان جامعات العصر

الحديث أصبحت ترمى الى - تحقيق أهداف أكثر اتساعا وشمولا مما كانت تضطلع به الجامعات النديّة .

ويمكن ان نجمل أبرز هذه الأهداف فيما يلي :

- العمل على امداد النشآت في شتى المجالات اجتماعية واقتصادية وسياسية وفكرية وما الى ذلك ، ليس بهدف الخنساظ على النمط الثقافي والاجتماعي السائد بل لقيادة التغيير في المجتمع الى أفضل .

- الاسهام مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى في عملية التطبيع الاجتماعي والثقة في ، وهي العملية التي تتوقف عليها التفاسعات النفسية والسليمة في المجتمع والتي تؤدي الى تكيف الفرد مع ذاته ومع المجتمع الذي يعيش فيه .

- تزويد الطلاب بتعليم وتدريب يؤهلهم للانخراط في مجالات العمل .

- يهدف المعلم الجامعي أيضا - من خلال الدراسة والبحث العلمي - الى المساهمة على نمو القدرات العقلية للأفراد في تلك المؤسسات سواء كانوا طلابا أو أساتذة .

هكذا ومن خلال مقارنة تلك الأهداف العامة التي تسعى الجامعات الحديثة لتحقيقها بالهدف الذي اقتضت عليه الجامعات قديما ، يمكن ان نتبين مدى التفاوت في صورة المعلم الجامعي المنشود وما ينبغي أن يكون عليه في شتى المجالات . ولعل هذا يقودنا منطقيا الى محاولة التعرف على صورة المعلم الجامعي التقليدي وأهم سماته ، من منطلق ان معلم الجامعة هو القائم الأول على تحقيق أهدافها .

صورة معلم الجامعة التقليدي

ان المتتبع لنشأة الجامعة - كمؤسسة تعليمية - ونوعية المعلمين الذين كانوا يقومون على العلم بها وسماتهم الرئيسية يلمس تباينا ملحوظا بين تلك الوية وظرفتها القائمة في وقتنا الراهن ، وكذا بينها وبين الصورة التي تنشرها المجتمعات الحديثة لمعلم الجامعة .

ويعزى ذلك الى عاملين أساسيين هما التغيرات المدوسة التي طرأت على المجتمعات في شتى المجالات ، بالاضافة الى التغير في أهداف ووظائف الجامعة .

وحيث ان عمل معلم الجامعة كان ينحصر أساسا في نقل وتلقين بعض المعارف والمعلومات المجودة لطلاب له لك كنت السدرة اللفظية من أهم

المتطلبات التي ينبغي توفرها فيه بالإضافة الى بعض التعمق في المجال المعرفي الذي سيقوم بتدريسه للطلاب . ومن هنا فقد غلب الطابع اللفظي على التعليم الجامعي عموماً ولم يتح كبير فرصه لأعمال الفكر والعقل وكذا لم يسهم في تكامل الشخصية الانسانية السوية ولعل من المتطلبات الأساسية الأخرى التي كان ينبغي ان تتوفر في معلم الجامعة المسحة الدينية والنزعة التقليدية المحافظة . لذلك لم يكن معلم الجامعة - في الأعم الأغلب يعياً كثيراً بالسعى لتنمية شخصيات المتعلمين (الطلاب) في كليهما ، أو التصدي للاضطلاع بدور القيادة الاجتماعية . وبالتالي فإن معلم الجامعة بعامة - كان يغلب عليهم طابع الانفصال عن المجتمع ، ويشار اليهم بانهم سكان الأبراج الناجية . ولعلنا لا نبالغ اذا ما قلنا ان القيام بمثل هذه الأمور يتطلب انداداً خاصاً لم يكن ينظر اليه بعين الاهتمام في ذلك الوقت . هذا ولقد ظلت هذه النظرة التقليدية الى معلم الجامعة ووظائفه والسمات المرغوب توفرها فيه سائدة حتى وقت قريب وترتب على ذلك ان معلم الجامعة - في شتى المجتمعات - كان يختار من بين أفضل العناصر في مجال تخصصه فحسب . وفي مجتمعنا لازال المعيار الأساسي في اختبار معلم الجامعة هو أن يكون مبرزاً في مجال تخصصه معرفياً - فقط - بصرف النظر عن مدى صلاحيته لمهنة التعليم أو قدرته على القيام بالادوار الأخرى والتي يفترض قيادته بها لتحقيق أهداف التعليم الجامعي في المجتمع المعاصر .

صورة العلم الجامعي المنشود وابعأؤه

انطلاقاً من المفهوم التقليدي للجامعة باعتبارها قمة المؤسسات التعليمية المتخصصة في المعرفة البحتة والمجردة ، واستناداً الى الهدف الأساسي لها ممثلاً في الاعداد النظرى لممارسى المهن الرفيعة ، فإن معلم الجامعة كان دوماً ولازال الى حد بعيد في معظم بلاد العالم ينتقى من بين ارفع المتخصصين في مجاله . وبعبارة أخرى يمكن القول ان غالبية معلمى الجامعة في شتى المجتمعات يستندون في اضطلاعهم بمسئولياتهم الى التخصص العلمى الرفيع فحسب . ومع عدم التذليل من أهمية وشأن التخصص الرفيع لمعلم الجامعة ، اذ ان ذلك أمراً على جانب كبير من الحيوية والأهمية في تحقيق أهداف الجامعة وقيامها برسالتها الا أن ذلك وحده أصبح غير كاف في ضوء التغيرات المتلاحقة التي تطرأ على المجتمعات . هذا ولم تعد الدراسة البحتة والبحث العلمى هما الجانب الفعلى الذى يحقق أهداف الجامعة بل ان ذلك اتسع ليشمل جوانب أخرى يمتحن أخذها في الاعتبار عند اختيار العناصر الملائمة للقيام بمهمة التعليم في الجامعة . وفي ضوء ذلك كله يمكن ان نرسم صورة للمعلم الجامعي المنشود وما ينبغي ان يكون عليه ليقوم بالمسئوليات والادوار العديدة التي اضحى منوطاً به أدائها .

المهام الرئيسية لعلم الجامعة

■ التعمق والتجديد المستمر في مجال تخصصه

يعتبر ذلك هو الدور التقليدي والأساسي في عمل معلم الجامعة . وليس من شك في ان التعمق والتجديد باستمرار في مجال التخصص لهو من الأمور الأساسية التي تمكن معلم الجامعة من حسن القيام بعمله التربوي والاجتماعي ، وحيث ان إحدى الوظائف الرئيسية للجامعة هي الاعداد للمهن الرفيعة في المجتمع واعداد القيادات الفكرية والعلمية فان ذلك يتضمن أن يكون معلم الجامعة بالضرورة متمكنا - الى ابعد حد ممكن - في مجال تخصصه ولا ينبغي ان يقف في مسعاه هذا عند حد بل يتوجب عليه ان يأخذ بعين الاعتبار ذلك التزايد المطرد في المعرفة وعمق وعمدة وكذا في كل مجال تخصصي على حده ، الأمر الذي ينبغي معه على معلم الجامعة ملاحمة كل جديد حتى يكون جديدا بالمركز الذي يتبوأه في المجتمع ، بالاضافة الى ذلك ووثيق الصلة به ضرورة أن يكون المعلم على دراية بانسب الطرق والوسائل التي يمكنه بها اداء هذه الدور على خير وجه ممكن ومن ثم تحقيق أهداف التعليم الجامعي . هذا فضلا عن وجوب مراعاة أمر آخر - في ادائه لهذا الدور - ونعني به الربط بين المعارف والمهارات التي يقوم بتعليمها لطلابه وخصائص وابعاد الحياة في المجتمع ، وبمعنى آخر يتعين عليه ان يجعل عمله وظيفيا الى ابعد حد مستطاع .

■ دراسة النمط الثقافي للمجتمع وخصائصه

لقد اضحى من المسلم به ان الجامعة ليست برجاً عاجياً او عالماً منفصلاً عن البيئة التي توجد فيها ، بل لابد لها - كمؤسسة قيادية - من التلاحم بالمجتمع واقعه ومشكلاته لتطوير حياته الى الأفضل .

من هنا تجيء أهمية دراسة معلم الجامعة - بصرف النظر عن تخصصه - لنمط الحياة في مجتمعه وخصائصه وتمثل ذلك حتى يكون قادراً على حسن تربية وتوجيه طلابه من منطلق انهم سيضطربون بالدور القيادي في مجتمعاتهم .

ومن الضروري أيضا بالنسبة لمعلم الجامعة ادراك مدى تعقد الحياة المعاصرة وسرعة واستمرار التغير فيها ، الأمر الذي يتحتم عليه معه ان يعمل على اكساب طلابه المهارات العقلية والعملية التي تمكنهم من مواجهة الظروف المتغيرة ، ويتحقق ذلك من خلال التفاهل الواقعي وربط ما يدور داخل الجامعة بالمواقف الحياتية .

ولعل من الأمور وثيقة الصلة بضرورة اهتمام المعلم بالجانب الاجتماعي من عمله وجوب سعيه لتعليم طلبته مهارات التعلم الذاتي والبحث بانفسهم

وذلك لأن المعرفة متجددة ومتغيرة باستمرار وإن خبرات الحياة تزداد اتساعاً وعمقاً .

وكذلك فإن المجتمع بأسره يتوقع من معلم الجامعة ألا يقصر خبراته على عملية تعليم طلابه وافذتهم بل أن يسهم في إيجاد الحلول الملائمة لما يواجهه المجتمع والبيئة من مشكلات وكذا - الاسهام في العمل على تقدم المجتمع ، وذلك بتعميق ما فيه من ايجابيات وتغيير ما يعترضه من سلبيات سواء في الجوانب المادية أو البشرية .

من هذا المنطلق يجب أن نتوخى في معلم الجامعة الحساسية والوعى الاجتهائين والا يقصر اهتمامه على الدائرة الضيقة لمجال تخصصه فقط .

فهم الطلاب ودورهم وحاجتهم ومشكلاتهم

إن محور عمالية التربية عموماً هو الانسان الفرد ومن ثم يتعين على المعلم عموماً أن يجعل نصب عينيه - في قيامه بعمله - حاجات الفرد وخصائصه وقدراته واستعداداته .

وما ينسحب على التربية بصفة عامة يمكن أن يطبق على التعليم الجامعي . فـ لطالب في الجامعة يمر بمرحلة نمو معينة لها خصائصها الفكرية والجسمية والوجدانية وما إلى ذلك الأمر الذي يتعين على المعلم أخذه في الاعتبار إذا أراد أن يكون عمله مثمراً .

وبعبارة أخرى يمكن القول إن السعى - من جانب المعلم - لفهم سيكولوجية الطلاب ودوافعهم على السلوك والتعليم ومشكلاتهم ، لهو من أهم الأمور التي تؤدي إلى تحقيق ثائد أفضل من التعليم الجامعي . ينبغي أن يراعى معلم الجامعة أن الشباب في هذه المرحلة من مراحل النمو في حاجة دوماً إلى مثل أو قدوة يقتدى بها سواء في الجوانب الاجتماعية أو الانشاحي العلمية من دراسة وبحث ونشاط ، ولذلك فعليه أن يوفر ذلك في نفسه حتى يمكن للطلاب أن يجدوا فيه ما ينشدونه .

أهم وسائل تحقيق هذه العمولة المعلم الجامعي

من التحليل السابق لجوانب الصورة المنشودة في معلم الجامعة ، يمكن القول أن تحقيق ذلك رهن بالنظر إلى هذه المهنة على أنها كغيرها تتطلب أعداداً متكاملة من نوع معين . . . فإلى جانب التخصص الرفيع في مجال بعينه من مجالات المعرفة يجب أن يحظى معلم الجامعة بأعداد مهني يوفر له أساسيات التعلم الذي يستهدف تعديل سلوكه باستمرار نحو طلابه ونحو عمله والمجتمع ككل .

ومن الجدير بالذكر ان قوام مثل هذا الاعداد يتمثل فى العلوم التربوية والسلوكية بخاصة والعلوم الانسانية بعامة ، على ان يراعى فى ذلك تكامل الجوانب النظرية مع التطبيقية .

هذا بالاضافة الى تهيئة المواقف والخبرات العلمية لمعلم المستقبل والتي تمكنه من - اعادة النظر بصفة مستمرة فى ادائه لمهامه .

ايضا فان معلم الجامعة لم يعد مقبولا ان يكون ذلك الشخص التقليدى الذى يدور حول محور واحد هو مجال تخصصه ، بل أصبح مطالبا ان يكون على دراية واسعة بشتى المجالات ذات الصلة بالحياة .

واتساما مع ذلك فانه ينبغى توفير الفرص لمعلم الجامعة كي يستزيد ويتهق فى جواب الثقافة العامة حتى يمكن ان يقوم بدوره خير قيام .

ووثيق الصلة بهذا الجانب ضرورة تسليح معلم الجامعة بالمهارات الاجتماعية والرعى الاجتماعى الأمر الذى يمكنه من ربط ما يسهم به من نشاطات فى عمله بالمجتمع وحركة .

هذا ولقد سبقتنا بعض المجتمعات الأكثر تقدما فى الأخذ بهذا الاتجاه ونعنى به الاهتمام باعداد معلم الجامعة ، وكبداية - فى مجتمعنا المصرى - لدير فى هذا الاتجاه فان المجلس الأعلى للجامعات قد قرر ضرورة اعداد وتدريب معلمى الجامعة ، حتى ولو كان تدريباً مختصراً يؤهل ان يزداد عمقا وشمولا فى المستقبل حتى تستطيع الجامعة ان تحقق أهدافها على الوجه الأكمل .

من مشكلات تعليم اللغة العربية

الأهداف التعليمية والتجريب

للدكتور فتحي يونس
كلية التربية - جامعة عين شمس

ذكرنا في مقال سابق في هذه المجلة نشر تحت عنوان « من مشكلات تعليم اللغة العربية » أن من أبرز المشكلات التي تعاني منها اللغة العربية هو فقدانها للأساس العلى لمعالجتها سواء كانت هذه المعالجة فى صورة كتب مدرسة أو فى صورة ممارسة عملية داخل حجرة الدراسة وينضح هذا النقض أكثر فى أمرين :

- ١ - الأهداف التعليمية لفروع اللغة المختلفة .
- ٢ - التجريب الذى يرمى الى تحسين تعليمها .

وعلى الرغم من أن بحوثا علمية متنوعة قد تناولت الفروع المختلفة للغة العربية إلا أنها لم تنل حظها من الذبوع ، والانتشار وكذلك لم تهيأ لها الظروف التى تجعلها ذات قيمة علمية والسبب فى ذلك يرجع أساسا الى الانفصام الحاد بين كليات التربية ووزارة التعليم . اذ تقتصر علاقة كليات التربية بالوزارة على أن الأولى تمتد الثانية بالمعلمين فى مختلف التخصصات .

وفى هذا الجو تهمل وظيفة مهمة من أهم وظائف كليات التربية وهى المساهمة فى التجديد التربوى ، وفى التجريب العلمى للمستحدثات فى هذا المجال .

وفى هذا المقال نتناول :

- ١ - الأهداف التعليمية .
- ٢ - التجريب فى تعليم اللغة العربية ورجئين الحديث عن البحوث العلمية التى تناولت اللغة العربية بالبحث الى مقال قال ان شاء الله .

الأهداف التعليمية

يتطلب الحمل التربوي - شأنه شأن أى عمل انساني - وضوحا في الأهداف التي توجهه وتضمن له الاستمرار والتأثير في حياة الأفراد . ذلك أن تحديد محتوى التعليم واختيار وسائله وتعرف مشكلاته يتم في ضوء أهداف واضحة مشتقة من المطالب الملقاة عليه من حركة المجتمع ونوع المدنية التي يسعى إلى تحقيقها في كل مرحلة من مراحل تطوره . وعلى هذا فتحديد الأهداف أمر أساسي لتحقيق الجودة في التعليم وعيائه ، إذ أن تحديد الأهداف يعمل على ربط عناصر العملية التربوية بعضها ببعض ، وتبين ما بينها من علاقات .

- وهناك عدة شروط لصياغة الأهداف ، يمكن أن نذكر منها ما يلي :
- ١ - تلازم الأهداف مع الظروف المتغيرة في المجتمع المحلي والعالمي .
 - ٢ - مراعاة ما يوجد بين الأفراد من فروق .
 - ٣ - موازنة حاجة الشباب الاجتماعية والنفسية والفكرية .
 - ٤ - مراعاة الجانب الإجرائي في صياغتها .
 - ٥ - شمول الأهداف للنواحي المعرفية والجمالية والحركية .

معنى ما سبق أن الأهداف التعليمية ينبغي أن تكون محددة ، وواضحة ، ومتصلة بالواقع ، وبحاجات المتعلم ، ويمكن الوصول إليها بالوسائل المتاحة ، كذلك ينبغي أن تكون شاملة لجميع جوانب السلوك الانساني ، ولجميع الأهداف المختلفة للتربية .

وسوف نعرض فيما يلي الأهداف التعليمية لفروع اللغة العربية في مراحل لتعليم المختلفة كما صيغت في الوثائق الرسمية لوزارة التعليم وبعد ذلك سوف نعرض لنواحي الضعف في صياغة هذه الأهداف .

من الجدول الآتي في ص ٤٢ يمكن أن نلاحظ ما يلي :

١ - أنه ليس هناك استمرار في تنمية المهارات اللغوية على امتداد المراحل التعليمية المختلفة إذ يوصى المنهج مثلا بتحديد هدف في المرحلة الأولى لكنه يختفي في المرحلتين التاليتين من ذلك مثلا تنمية الروة اللغوية والاتصال بتراث الأمة . .

٢ - أنه ليس هناك فلسفة واضحة وراء تحديد الأهداف ولذا نجد العمومية والغموض يسودان في هذا المجال . من ذلك مثلا : توسيع مدارك التلاميذ ، إذ أن هذا الهدف يمكن أن يتحقق عن طريق اللغة ، ويمكن أن يتحقق عن طريق آخر غير اللغة ، بل ان توسيع المدارك يتحقق في الغالب - عن طريق عدة وسائل تتعاون معا في العمل من أجل هذا الهدف ، واللغة - بالطبع - واحدة من هذه الوسائل .

**اهداف تعليم فروع اللغة العربية
في مراحل التعليم المختلفة**

المرحلة الابتدائية	المرحلة الاعتيادية	المرحلة الثانوية
القدرة على القراءة بنوعيتها	القدرة على القراءة بنوعيتها	القدرة على القراءة بنوعيتها
القدرة على تتبع ما يسمع	القدرة على تتبع ما يسمع	القدرة على تتبع ما يسمع
القدرة على التعبير الشفوي المعبر	القدرة على التعبير الشفوي المعبر	القدرة على التعبير الشفوي المعبر
ممارسة التعبير الوظيفي	القدرة على التعبير الوظيفي	ممارسة التعبير الوظيفي
الكتابة الصحيحة	الكتابة الصحيحة	الكتابة الصحيحة
_____	_____	اتساع الثروة اللغوية
تكوين الميل الى القراءة	تكوين الميل الى القراءة	تكوين الميل الى القراءة
تذوق النصوص الأدبية	تذوق النصوص الأدبية	تذوق النصوص الأدبية
الاتصال بتراث الأمة	_____	الاتصال بتراث الأمة
_____	_____	توسيع مدارك التلاميذ
القدرة على استخدام المعاجم والمراجع	القدرة على استخدام المعاجم	_____
انتقاء المادة الصالحة	انتقاء المادة الصالحة	_____
_____	استخدام القواعد	_____
الكشف عن المواهب اللغوية الخاصة	الكشف عن المواهب اللغوية الخاصة	_____
_____	_____	_____
أن يدرك التلميذ أن اللغة تعبر عن المعاني	_____	_____

٣ - وأن هذه الأهداف في جعلتها لم ترتبط بمطالب نمو التلاميذ العقلية أو الجسمية أو الانفعالية . . . الخ . ومن هنا نجد تشابها كبيرا بين هذه الأهداف على امتداد المراحل التعليمية المختلفة ، إذ لا يحس المرء بفارق كبير بين الهدف « تتبع ما يسمع » في جميع المراحل . ومن المألوف أن ينص المنهج على اختلاف أهداف الاستماع في كل مرحلة من مراحل العمر ، وعلى ما يتبع ذلك من تعدد الوسائل المحققة لها .

٤ - وأن هذه الأهداف مصاغة في صورة غامضة ، وليست سلوكية . ومن الشرط العلمية للأهداف أن تصاغ في صورة سلوكية بحيث يمكن الوصول إليها وتحقيقها . من هنا نسأل مثلا : ما مظاهر القدرة على القراءة السليمة ؟ وبأي مقياس يمكن أن تقاس ؟ وما دلائل الجودة ؟ وما إشارات الضعف ؟ ثم ما المجالات التي تنمي هذه القدرة ؟ وكيف تنمي ؟ وما إلى غير ذلك من الأسئلة .

٥ - وأن هذه الأهداف لم تستوعب الابتكارات الحديثة في مجال تعليم اللغات فلم تهتم مثلا بهذه الأهداف بالتكامل في تعليم اللغة ، ولا بوظيفيتها ولا بوظيفية تعليم القواعد والتعبير ، ومن هنا نكت مبعثرة لا رابط بينها بل قد يعارض أحدهما الآخر .

٦ - وأن هذه الأهداف لم تحدد تحديدا علميا المستويات التي ينبغي أن يعمل إليها التلاميذ في كل مرحلة من المراحل . ومن هنا نجد تداخلا بين الأهداف في كل مرحلة . ونجد صعوبة في تحديد المعايير العلمية التي يمكن بواسطتها معرفة أين يقف التلاميذ .

٧ - وأن هذه الأهداف لم تستوعب روح العصر ، ولا روح الوثبة العربية في أيامنا هذه ، ولا شك في أن العالم اليوم يعج بتيارات هائلة ، وأن الطالب العربي بالذات يمر بفترة من أخرج الفترات التي مرت به في تاريخه الطويل . ولتعليم اللغة ، وتعلمها دور بارز في استيعاب العصر ، ومواكبة تيار الحضارة وعلى وجه العموم فهناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر في أهداف تعليم اللغة العربية على امتداد المراحل التعليمية المختلفة بحيث تتوافر فيها الشروط العلمية لصياغة الأهداف التعليمية .

التجريب

بذلت عدة محاولات لتحسين تعليم اللغة العربية وتمثلت هذه المحاولات أساسا في عدة تجارب أجريت في المدارس المصرية بداية من

أواخر الثلاثينات من هذا القرن ، وكان للمدارس النموذجية دورها الذي لا يفكر في هذا السبيل وسوف نعرض فيما يلي عدة نماذج من هذه التجارب لنبين الى أي أحد أدت دورها المنشود منها في تحسين تعليم فروع اللغة العربية المختلفة ، ومن هذا العرض نستطيع أن نستكشف مواطن الضعف لتجنبها مستقبلا في التجارب التي نود أن نقوم بها في هذا الضمار .

ومهما يكن من أمر فقد عثيت بعض المعاهد والكليات التربوية بأن نزاول نشاطها التجريبي في مدارس نموذجية ، كما عني بعض النابهين بذلك .

في عام ١٩٢٩ في مدرسة الأورمان النموذجية قام الأستاذ ابراهيم مصطفى بتجربة في تدريس اللغة العربية في السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية واستمرت هذه التجربة قرابة شهرين .

أما أساس هذه التجربة فقد قام على فكرة غريبة في ذلك الوقت ، وهي إلغاء دورس اللغة العربية . والطريقة أن يقوم مدرس اللغة العربية لا بتدريس النحو والتطبيق والانشاء والمطالعة وغيرها من فروع اللغة ، بل يقوم بتدريس مواد التاريخ والجغرافيا والطبيعة والصحة .. الخ ، وأن يتوفر في شرح هذه المواد اللغة العربية السليمة ويكلف التلاميذ كتابتها بلغة صحيحة وأن يقوم ذلك مقام دروس الانشاء والمحادثة على السواء ، ثم بطبع لهم هذه الدروس بلغة يمكن أن تكون مزاجا من انشائه وانشاء التلاميذ ، ويطلع معهم هذه الدروس المطبوعة فيقوم ذلك مقام درس المطالعة . واذا صادف التلاميذ في أثناء ذلك قطعة شعرية تتصل بموضوع من تلك الموضوعات فعليهم ان يحفظوها عن ظهر قلب ، فيقوم ذلك مقام درس المحفوظات وهكذا .

وقد ذكر الأستاذ ابراهيم مصطفى « واضح أنه بهذه الطريقة أمكن تدريس جميع مواد اللغة العربية فيما عدا النحو ، وكان في اعتقادنا أن تقويم السنة التلاميذ بالبارينة السابقة يمكن ان يغنيهم عن درس النحو . وقد لاحظنا تقدما مطردا لدى التلاميذ من هذه الناحية ، وان كنا لم نتمكن من تسجيل ذلك بطريقة احصائية دقيقة بالمعنى الصحيح وربما كان ذلك عيبا واضحا في مزاولة هذه التجربة لا نتردد في الاعتراف به ، » .

وكان من أهم نتائج هذه التجربة ما يلي :

١ - انه يمكن اغفاء التلاميذ في المدارس الابتدائية من جزء كبير من النحو العربي ، وانه يمكن تأخير تدريسه حتى المرحلة المتوسطة من مراحل تعليمنا الحالي .

٢ - أن تعلم اللغة العربية بهذه الطريقة غير المباشرة . كان أجدى لتلاميذ المدارس من تعلمها بالطريقة المباشرة وأن مدرسى المواد الأخرى يؤدون لهذه اللغة أكبر الخدمات باستخدام اللغة الصحيحة فى شرحهم للمواد التى يقومون بتدريسها كالجغرافيا والتاريخ الطبيعى .

٣ - أن لدى التلاميذ استعدادا كبيرا للتقيد فى اللغة العربية متى درسوا كل هذه المواد بطريقة قصصية أو بطريقة تمثيلية .

ولكن يؤخذ على هذه التجربة أنها غير عملية وغير واقعية حيث ان مدرسى المرحلة الابتدائية وبخاصة المتخصصين منهم فى اللغة العربية ، غير مؤهلين لا تربويا ولا علميا للقيام بتدريس المواد الأخرى باللغة العربية ، كذلك فان مدرسى المواد الأخرى غير مؤهلين لا تربويا ولا علميا لتعليم اللغة العربية . هذا علاوة على الخطورة التى تكمن فى تحويل دروس المواد العلمية الى دروس للغة العربية ، اذ أن معنى هذا أن تطفى أهداف تعليم اللغة العربية على أهداف تدريس هذه المواد وبذلك تهمل أهداف تدريس العلوم والمواد الاجتماعية والرياضة . الخ . وفى هذا ما فيه من النخلف والجمرد .

وعلى أية حال فلا يمكن الوثوق بالنتائج التى خرج بها كاتب التجربة السابقة لأنها اعتمدت فقط على التخمين والظن وهما أمران لا يمكن الاعتماد عليهما فى مجال الدراسة العلمية . وما تزال مثل هذه المجالات فى حاجة الى مراجعة علمية ودراسة فاحصة شاملة .

وواضح أن مثل هذه التجربة التى قام بها الأستاذ ابراهيم مصطفى متأثرة بالاتجاه الى بناء ما يسمى « بمنهج المجالات الواسعة » . ومثل هذا المنهج يتبع المجال أمام المدرس لكى يوضح العلاقات بين نواحي المعرفة المختلفة ويبرز صلاتها بالحياة .

وهناك تجربة أخرى لتعليم اللغة العربية كوحدة متماسكة . وقد طبقت هذه الطريقة فى جميع فصول الصف الأول من مدرسة النقراشى النموذجية الاعدادية فى العام الدراسى ١٩٥٧/٥٦ ثم استمر تطبيقها مع تلاميذ هذا الصف فى الصفوف التالية التى انتقلوا اليها .

والمحور الذى دارت عليه هذه الطريقة هو القراءة لأنها المجال الطبيعى لدراسة اللغة انكارا ومفردات وأساليب وخصائص . وقد أعدت مادة القراءة التى قدمت الى التلاميذ فى هذه التجربة من القصص الشائعة

والموضوعات الطريفة ، تعرض عليهم مطبوعة فى بطاقات مطولة تشتمل كل منها على قصة قصيرة أو جزء من قصة طويلة وعلى طائفة من الأسئلة تناقش بها الجوانب المختلفة وتنمى الخبرات المطلوبة والمهارات . ومن هذه القصص والموضوعات ما يتسع لبعض الأناشيد والقطع الأدبية شعرا ونثرا .

واعتمدت مادة القراءة كذلك على الكتب المدرسية المقررة وعلى القصص المطبوعة المناسبة للتلاميذ فى مكتبة الفصل ، أو مكتبة المدرسة . وأصبح فى يد التلميذ طائفة متنوعة من المادة الزرائية وأصبح جو العمل كله جو نشاط وتنافس فى القراءة .

والطريقة بهذه الصورة نتيج أن تنمو لغة الطفل نموا متكاملا من غير أن تدافى ناحية على أخرى ، ومن غير تقييد بحصص معينة ، أو فرض خاصة قد تمكن لبعض الروع ، ولا تمكن لبعضها الآخر . وهى كذلك تشجع التلميذ وأعلم بوحدة المادة ، وتقضى بإلغاء أسماء الدروس تبعا للفروع التقليدية ، وتنزول اللغة تناولا كاملا .

وكان أهم ما أسفرت عنه هذه الطريقة من نتائج هى :

١ - أن ما قرأه التلاميذ فى خلال العام الدراسى بلغ نحو خمسة أمثال ما قرأه زملاؤهم فى المدارس الأخرى .

٢ - وأن هؤلاء التلاميذ الذين تعلموا بهذه الطريقة قد كتبوا أكثر من خمسة وعشرين موضوعا فى التعبير وأكثر من خمس وعشرين قطعة املائية . وهذه الأعداد تبلغ ضعف ما يكتبه التلاميذ فى المدارس الأخرى .

٣ - وأن الفترات التى تركت للتلاميذ ليبدرب فيها على تحسين خطه تزيد على الفترات المحددة فى المنهج الدراسى الذى يعالج بطريقة الفروع وعلى الرغم من هذه الحاجات التى ظهرت من تجربة الكامل اللغة فإنها فى حاجة ماسة الى دراسة علمية جادة تخضع لكل الشروط العلمية فى ضبط المتغيرات واختيار العينة ، وتوفير الوسائل العلمية للتقويم وللدمجوعات التحريرية والضابطة ولا شك فى أن مثل هذه الدراسة سوف تخدم اللغة العربية خدمة جليلة بدلا من تمزيقها هذا التمزق المخل بوظيفتها فى الحياة وفى التقدم الحضارى .

وأخيرا ، نعرض لتجربة عام ١٩٤١ التى كان الهدف منها تطبيق الطريقة الكلية فى تعليم المطالعة والتهجى وقد تم تطبيق هذه التجربة فى روضة الأرومان النموذجية بالجيزة لمدة عامين .

يقول الدكتور عبد العزيز القوصي في هذه التجربة أبدى معالي وزير المعارف محمد حسين هيكل باشا رغبته في بذل مجهود ايجابي بشأن تيسير تعاليم التهجي والمعاينة العربية على المبتدئين . فأمر في أبريل عام ١٩٤١ بتأليف لجنة من المشتغلين بالتعليم تمثل الهيئات المختلفة التي تهتم بهذه الناحية . وقد جاء في مذكرة معالي وزير المعارف بتأليف هذه اللجنة انه رغم جهود السابقين التي أثمرت في تعليم التهجي والمطالعة ، فإنه لا تزال هناك نواح في تدريس اللغة العربية في حاجة ماسة الى بحث واصلاح . ومن تلك النواحي البرية التي تتبع الآن في تعليم التهجي والمطالعة برياض الأطفال وما في مستواها . اذ من المعروف ان هذه الطريقة في مجموعها ببيئة شاقة تتطلب من المعلمين والمتعلمين على السواء صرف وقت طويل وجهود شاقة مضيئة ، وذلك لأن طريقة التدريس وأن تحسنت تحسنا ظاهرا في العصر الحديث لا تزال في مجموعها أقرب الى الطريقة القديمة الملوية الأطراف الزعرة الساك ، بما انطوت عليه من تطويل ممل ، وتكرار يخل يدعو الى زور الأطفال من تعلم اللغة والى تضييع جزء كبير من حياة الطفل المدرسية فيما لا يجدى .

وقد اتبعت الخطوات الآتية في تنفيذ التجربة :

- ١ - البدء بمساعدة الطفل على الربط بين رسم الجملة كما يراها وصوتها كما يسمعه ، والنطق بها وكتابتها على أن يكون للجملة معنى مفهوم مشتق من دائرة اهتمام الطفل .
- ٢ - عدم التقيد باستعمال اللغة العربية الفصيحة ، لأن اللغة العامية الراقبة أقرب الى تناول الأطفال من اللغة العربية الفصحى .
- ٣ - عدم محاولة استغراق جميع الحروف الهجائية في المرحلة الأولى .
- ٤ - مراعاة ثبوت شكل واحد لكل حرف يختار .
- ٥ - عدم استعمال الحركات حتى يصل الأطفال الى مرحلة التحليل .
- ٦ - استغلال الماسبات البارزة في وقت بدء التجربة .
- ٧ - مراعاة عدم اعطاء الجمل التي يمرن الأطفال على قراءتها بترتيب ثابت لا يتغير .
- ٨ - العمل على التمهيد لعمليات التحليل باستغلال طريقة خاصة ، وهي أن يتكرر كذلك ظهور مقاطع معينة في كلمات مختلفة ، وكذلك بتكرار ظهور حروف معينة في كلمات مختلفة .
- ٩ - عدم دفع الطفل الى عمليات التحليل والتركيب قبل الأوان وانتهاز الفرص المناسبة لذلك من ملاحظة تقدم الطفل ، والتأكد من استعداداته لتقبل هذه العمليات .

وقد اتضح من نتائج هذه التجربة ان اطفال فصل التجربة قد فاقوا اطفال الفصل الضابط الذين تعلموا بالطريقة الصوتية فى النواحي التالية :
الفهم فى القراءة والسرعة فيها • وأما فى الهجاء فقد توازى اطفال الفصلين فى ذلك •

وأما فى التعبير فقد لوحظ أن اطفال التجربة كانوا أكثر حيوية وانطلاقا فى عملية التعبير •

ولكن يلاحظ لى هذه التجربة ما يلى :

١ - خلط الفائزون بهذه التجربة بين الطريقة الكلية وطريقة الخبرة التى تعتمد فى جوهرها على الخبرات التى يمر بها الاطفال فى انتقاء الكلمات والعبارات التى يدرّبون على قرائتها ، ومن المعروف أن الطريقة الكلية تعتمد أساسا على جمل وكلمات معدة فعلا ، وبطريقة معينة تنمى فيها الكلمات والجمل بدنة واتقان ، وتكرر فيها الجمل والكلمات عدة مرات بحيث تكون مناسبة لقدرات التعلم لدى الاطفال وهكذا •

٢ - كذلك فان من أوضح ما وقع فيه من أخطاء فى هذه التجربة هو عدم الانام التماثل بجوانب هذا الطريقة أو بأهمية تجريد الحروف يدا بيد مع تقديم التراكيب والعبارات • لقد ظن أن تجريد الحروف فى الطريقة الكلية ينبغى أن يأتى فى النهاية ، ولكن الأمر الذى أكدته التجربة العملية ، والواقع أنه لا غنى عن تجريد الحروف فى بداية تعليم الطفل القراءة •

٣ - كذلك من الأخطاء فى هذه التجربة عدم التقيد باستعمال اللغة الفصحى وذلك على الرغم من أهمية البدء مع الاطفال منذ نعومة أظفارهم بالفصحى البسيطة وقد ثبت من كثير من البحوث المصرية أن لغة الطفل المصرى لا تبعد الا قليلا عن اللغة الفصحى •

٤ - كذلك من الأخطاء عدم وضع خطة واضحة ودقيقة لعدد الكلمات التى تقدم وعدد مرات تكرارها ، وعدم وضع خطة محكمة لتقديم الجمل ونوعياتها •

ومما لا شك فيه أن وضوح الخطة فى تجربة كهذه من الأزم الأمور حتى لا يترك الأمر للصدفة المحضة التى قد تؤكد على جانب دون آخر •

٥ - ومن الأخطاء أيضا عدم انهم الواضح لمهارات القراءة والكتابة ، وهي بدون شك مهارات كثيرة ومتنوعة . فمهارات القراءة أكثر من مجرد الفهم وكذلك مهارات الكتابة أكثر من مجرد الانطلاق في التعبير وأكثر من حسن الخط .

٦ - كذلك فإن الضوابط العلمية لم تذل حظا ، لأنه لا توجد هناك ضمانات لتساوى المجموعتين التجريبية والضابطة في السن والذكاء ، والمستوى الاجتماعى والاقتصادى . وهي كلها عوامل مؤثرة في تعليم القراءة وتحصيلها . وهنا يمكن أن نطرح الأسئلة التالية : ما الذى يضمن تساوى البداية لدى كل من المجموعتين في هذه التجربة ؟ م أين المقاييس العلمية المقننة التى قيس بها الفهم والانطلاق في التعبير والدقة في الكتابة ؟

هذه بعض التجارب التى أجريت لتحسين تعليم اللغة العربية في مصر وهي - فى الغالب - تنقصها الدقة العلمية ، كما تفقد صفة الاستمرار والمتابعة ، وهي أخيرا محاولات مبتورة ليس لها هدف استراتيجى . على أية حال فلقد آن الأوان لأن نقدم لغتنا القومية لأبنائنا في صورة عصرية ملائمة .

حول الاعداد المهني للمعلم في كليات التربية

للدكتورة : علي علي فرج
كلية التربية - جامعة الاسكندرية

تشتمل مناهج كليات التربية على جانبين أساسيين هما : -

١ - مواد التخصص الأكاديمي التي سيقوم الطالب بتدريسها مستقبلا في المرحلة الإعدادية أو الثانوية .

٢ - الجانب المهني وهو يتكون من عنصرين :

(أ) الحقائق والمعلومات المتصلة بمهنة التدريس .

(ب) المهارات العلمية والعملية التي تمكنه من تطبيق الحقائق والمعلومات وتمكنه من معاونه التلاميذ على اتمام نموهم .

ولا يمكن الفصل بين هذين العنصرين من عناصر اعداد المعلم فهما متداخلان ويكمل كل منهما الآخر فهما برع المدرس في طرق التدريس والمواد التربوية المختلفة فمن الطبيعي أنه لن يكون مدرسا ناجحا دون أن يتفن مواد تخصصه . والعكس صحيح أي أنه مهما أتقن مواد تخصصه فلن يستطيع توصيلها تماما إلى تلاميذه ولن يستطيع أن يقوم بدوره كمرب دون انقائ لطرق التدريس وسائر المواد التربوية .

ويتصل بذلك ما يعتقده البعض من أن هناك أناسا موهوبين بالطبيعة بالنسبة لمهنة التدريس فهم يستطيعون التدريس دون أن يتلقوا أي نوع من الاعداد المهني ، وعلى الرغم من الاعتراف بوجود هؤلاء الموهوبين إلا أنهم بلا شك سيؤدون هذه المهنة بكفاءة لا حد لها لو دربوا على الطرق الصحيحة لأداء هذه المهنة .

وقد كانت وما زالت محتويات الجانب المهني من مناهج اعداد المعلمين موضع جدل كبير من حيث الوزن الذي تحتله في المنهج والوقت الذي ينفق في دراستها ، فيعلن البعض من رجال التربية أن الوقت المخصص لدراسة هذا الجانب أكثر مما يجب وأن أي مدرس يتمتع بقدر من الذكاء يستطيع اكتساب المهارة المهنية أثناء الخدمة .

هذا في الوقت الذي تؤكد الغالبية العظمى من رجال التربية أهمية الجانب المهني من اعداد المعلم وبخاصة بالنسبة للمرحلتين الابتدائية والثانوية حيث أن التلاميذ بهاتين المرحلتين يحكم كثرتهم العددية يمثلون مجموعة كبيرة مختلفة من الاستعدادات والميول والدوافع بمقارنتهم بطلاب الجامعات مثلا الذين يمثلون صورة مختلفة تماما فأساتذة الجامعات نادرا ما يصطدمون بمشكلات سلوكية أو مشكلات تتعلق بحفظ النظام فمثل هؤلاء الطلاب المشكلين لا ينتهقون عادة بالجامعات وحتى في حالة التحاقهم بها فانهم لا يسببون مثل هذه المشكلات التي كانت تحدث في المرحلة السابقة للجامعة . كما أن الطلاب في كلية معينة قلما نجد بينهم هذا الاختلاف الواسع في الاستعدادات والميول وحتى في حالة وجود اختلافات بسيطة فان الأستاذ الجامعي لا يطالب بأخذ ذلك في الاعتبار فما يليق به من محاضرات يطالب جميع الطلاب باستيعابه . . . هذا بالإضافة الى أن الطالب الجامعي يلتحق بهذا النوع من التعليم بكامل رغبته ويكون هدفه بعد ذلك واضحا ولا حاجة لأن يذكره الأستاذ بأهمية استذكار دروسه كما هي الحال بالنسبة للمراحل الأخرى . . .

يضاف الى ذلك أن تلاميذ المرحلتين الابتدائية والثانوية يحتاجون في مراحل النمو التي يمرون بها الى مربين يأخذون بيدهم أثناء عبورهم من الطفولة الى المراهقة ثم الى الرشد . . . مما يؤكد أهمية الجانب المهني في اعداد المعلم .

هذا ويمكن القول بأن الجانب المهني في اعداد المعلم يشتمل عادة على الأسس التاريخية والفلسفية والسيكولوجية والاجتماعية . . . للتربية . وتعتبر التربية العملية بمثابة العمود الفقري في الجانب المهني للمنهج ، ومهما اختلفت طرق تنظيمها فهي تسهم اسهاما فعالا في تكوين كفاءة المعلم كما أن أداء الطالب أثناء التربية العملية ينبىء بمدى كفاءته في المستقبل أكثر من أى عنصر آخر من عناصر اعداد المعلم .

ولم تكن التربية العملية تتعدى حتى وقت قريب عملية التدريب على تدريس المواد التي سيتخصص فيها الطالب ، هذا بالإضافة الى كونها فترة اختيارية . أما في الوقت الحاضر فقد أصبح ينظر الى التربية العملية على أنها الدراسة الميدانية التي يفهم من خلالها الطالب سلوك التلاميذ وكيفية التعامل معهم والطريقة التي يحدث بها التعلم وكيفية توجيه الخبرات التربوية . . . الخ فهناك الكثير من العوامل التي تجمعت وجعلت عمل المعلم في الوقت الحاضر يختلف اختلافا كبيرا عن عمل المعلم في الماضي فقد أدى تعميم التعليم الى اتصال المعلم بأطفال الناس الذين يختلفون في القدرات

والاهتمامات لدرجة لا يجدى معها استخدام أساليب متماثلة ، كما أن اتساع وسائل المواصلات وتقدمها أدى الى اتصال التلاميذ بمواقف اجتماعية بعيدة كل البعد عن بيئاتهم فاتسعت مسئولية المعلم فى مساعدة التلاميذ على فهم المشكلات الاجتماعية ومساعدتهم على الوصول الى رأى وقيم ومثل فى عالم كثير التغير فقد أصبحت التربية هى القوة الموجهة لتفكير الأطفال والشباب باعتبارهم أعضاء يشاركون فى مجتمعهم المتغير .

هذا ويجب التأكيد على أن عمل المعلم والمشكلات التى يواجهها لا تتعلق بالأطفال والشباب الذين سيقوم بالتدريس لهم فحسب بل هناك الزملاء والآباء وأعضاء المجتمع المحلى . . . ويرتبط بهؤلاء معالجة أمثال هذه المشكلات : كيفية مشاركة الآباء فى مناقشة مدى تقدم التلميذ والصعوبات التى تواجهه ، دور الآباء وغيرهم فى المشاركة فى وضع السياسة المنهجية للمدرسة ، وكيفية معالجة الصراع بين السياسة المدرسية وبين القيم السائدة خارج المدرسة ، كيفية مساعدة البيئة المحلية على فهم التغيرات التربوية . الخ .

وخلاصة القول أن مجال التربية العملية لم يعد قاصرا على التدريس فحسب بل اتسع مجالها ليشمل كافة الأنشطة التى سيمارسها المعلم مستقبلا . وعلى ذلك يتضمن الجانب المهني من مناهج كليات التربية عددا وفيرا من المواد التربوية التى يفترض فيها الاسهام الفعال فى تكوين الكفاءة المهنية للطالب الذى يعد نفسه لمهنة التدريس .

ويهدف هذا البحث الى دراسة مدى الارتباط بين المواد التربوية والتربية العملية باعتبارها المجال التطبيقى الذى ينبىء بمدى الكفاءة المهنية للطالب .

وقد أختير مجالا لهذا البحث قسم اللغة الانجليزية والفرنسية من الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة الاسكندرية والبالغ عددهم ٤٢ طالبا حيث أن قبوئ طلاب هذين القسمين بكلية التربية يخضع لشروط أدق من سائر الاقسام الاخرى ، كما أن أعدادهم القليلة نسبيا تتيح لهم فرصة الاعداد الأكاديمى والمهنى المناسب .

وقد قمنا بحساب معامل الارتباط بين مادة التربية العملية وكل من المواد التربوية النظرية وهى :

- ١ - علم النفس التعليمى .
- ٢ - علم النفس النمو .
- ٣ - أصول التربية .

- ٤ - التربية ومشكلات المجتمع .
- ٥ - تاريخ التربية وتاريخ التعليم فى ج.م.ع. .
- ٦ - المناهج والوسائل التعليمية .
- ٧ - طرق التدريس .

وذلك من واقع كشف نتيجة امتحان آخر العام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ .

وقد اتبعت فى هذا الحساب طرق الاحصاء الرياضى المعروفة (١) فعلى سبيل المثال لحساب معامل الارتباط بين مادة التربية العملية وبين علم النفس التعليمى فى قسم اللغة الانجليزية صفت درجات الطلاب فى علم النفس التعليمى بترتيب متصاعد ورصدت درجات التربية العملية المناظرة كما يظهر فى الجدول رقم (١) ومنه يتضح أن درجات التربية العملية لا تسير على نفس النظام التصاعدي لدرجات علم النفس التعليمى لنفس مجموعة الطلاب بما يؤدي فى النهاية الى معامل ارتباط بين المادتين قدره + ١٧٣ر٠ وهو مقدار ضئيل اذا ما علمنا أن الارتباط الكامل معامله واحد صحيح .

وقد كررت نفس العملية بالنسبة لباقي المواد التربوية والتربية العملية لقسم اللغة الانجليزية والفرنسية كما يظهر فى مجلّة الجدول من (١) الى (١٤) .

(1) "Introduction to Statistics", by Gottfried E. Noether, Houghton Mifflin Co., Boston.

جدول (٥) قسم اللغة الإنجليزية

٨٥	٨٥	٨٠	٧٦	٧٦	٧٦	٧٢	٧٠	٧٠	٦٥	٦٠	٦٠	٥٨	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٢	٤٨	٤٦	٤٦	تاريخ التربية
٩٣	٩٢½	٨٧	٨٠	٧٧	٧٥½	٧٢½	٩٠	٧٦	٧٦½	٩٢½	٧٨½	٧٨½	٨٢½	٧٦	٧٠	٦٣	٥٨½	٩٣	٨٠	٧٥½	التربية العملية

معامل الارتباط بين مادي الجدول = ٠,٢٧٠٤

جدول (٦) قسم اللغة الإنجليزية

٦٠	٦٧	٦٥	٦٥	٦٢	٦٢	٦٢	٦١	٥٥	٥٤	٥١	٥١	٥٠	٥٠	٤٣	٤٣	٤٠	٣٨	٣٧	٣٣	٣٠	٤٨	المتاح والوسائل التعليمية
٩٠	٧٧	٧٥½	٧٢½	٨٧	٧٨½	٧٦	٩٣½	٧٥½	٥٨½	٧٦	٦٥	٨٢½	٦٣	٩١	٩٠	٩٢½	٩٣	٧٠	٧٨½	٨٠	٧٦	الترتبة العملية

معامل الارتباط بين مادي الجدول = ٠,٧٨٠

جدول (٧) قسم اللغة الإنجليزية

٩٠	٩٠	٨٨	٨٨	٨٦	٨٦	٨٦	٨٦	٨٦	٨٠	٧٨	٧٦	٧٦	٧٦	٧٦	٦٦	٥٤	٥٢	٥٠	٥٠	٥٠	٥٨½	طرق التدريس
٩٢½	٨٧	٩٢½	٧٥½	٧٨½	٧٦	٧٦	٧٦	٦٥	٩٠	٨٢	٩٣	٧٧	٧٦½	٧٢½	٦٣	٧٦	٧٥½	٧٢½	٨٠	٧٠	٥٨½	الترتبة العملية

معامل الارتباط بين مادي الجدول = ٠,٢٠٠

جدول (٨) قسم اللغة الفرنسية

																						علم النفس التعليمي
																						الترتبة العملية

معامل الارتباط بين مادي الجدول = ٠,١١٠٤

جدول (٩) قسم اللغة الفرنسية

علم النفس النمو	٢٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٦	٥٦	٥٨	٧٢	٧٥
التربية العقلية	٨٢½	٧٩	٨٥	٩٠	٩١	٧٩	٨٥	٧٥	٨٠	٩٦	٩٦

معامل الارتباط بين مادتي الجدول = +٠,١٥٥

جدول (١٠) قسم اللغة الفرنسية

أصول التربية	١٤	٣٠	٣٨	٣٨	٤٠	٤٠	٥٠	٥٠	٥٠	٦٦	٧٠
تربية عملية	٨٥	٨٢½	٧٥	٧٩	٨٥	٩١	٧٩	٩٠	٩٦	٨٠	٨٠

معامل الارتباط بين مادتي الجدول = +٠,٢٤٤

جدول (١١) قسم اللغة الفرنسية

التربية ومشكلات المجتمع	٢٤	٣٠	٢٤	٤٠	٤٠	٥٠	٥٠	٥٤	٥٦	٦٦	٦٦
التربية العملية	٨٢½	٩١	٧٩	٨٥	٩٠	٧٩	٨٥	٧٥	٩٦	٨٠	٨٠

معامل الارتباط بين مادتي الجدول = -٠,٢٢

جدول (١٢) قسم اللغة الفرنسية

تاريخ التربية	١٦	١٨	٢٨	٢٨	٤٠	٥٠	٥٠	٥٦	٦٠	٧٢	٧٢
التربية العقلية	٩١	٨٢½	٨٥	٩٠	٨٥	٧٥	٧٩	٧٩	٩٦	٨٠	٨٠

معامل الارتباط بين مادتي الجدول = -٠,٢٠٠

جدول (١٣) قسم اللغة الفرنسية

الناهج والوسائل التعليمية	٤٠	٤١	٥٠	٥٠	٥١	٥٢	٥٦	٥٩	٦٠	٧١	٧١
التربية العملية	٨٥	٨٥	٧٩	٩٠	٨٢½	٧٥	٩١	٩٦	٧٩	٨٠	٨٠

معامل الارتباط بين مادتي الجدول = -٠,٦٧

جدول (١٤) قسم اللغة الفرنسية

طرق التدريس	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٧٠	٧٢	٨٠	٨٤	٨٦	٩٠
التربية العملية	٧٥	٨٠	٨٥	٩٠	٨٥	٧٩	٧٩	٩٦	٩١	٨٢½	٧٩

معامل الارتباط بين مادتي الجدول = +٠,١٥٥

وقد جمعت معاملات الارتباط بين المواد التربوية العملية في صورة مصفوفة لقسمي اللغة الانجليزية والفرنسية كما يظهر في الجدول التالي :

المواد التربوية	التربية العملية لطلاب اللغة الانجليزية	التربية العملية لطلاب اللغة الفرنسية
١ — علم النفس التعليمي	+ ٠.١٧٣	+ ٠.١١٠
٢ — علم النفس النمو	+ ٠.٢١٦	+ ٠.١٥٥
٣ — اصول التربية	+ ٠.٢٢	+ ٠.٢٤٤
٤ — التربية ومشكلات المجتمع	+ ٠.٤٩	- ٠.٢٢
٥ — تاريخ التربية وتاريخ التعليم	+ ٠.٢٧٠	- ٠.٢٠٠
٦ — المناهج والوسائل التعليمية	- ٠.٧٨	- ٠.٦٧
٧ — طرق التدريس	+ ٠.٢٠٠	+ ٠.١٥٥

ومما هو جدير بالذكر أن معامل الارتباط يتخذ اشارة موجبة اذا كان هناك توافق بين المادتين ويكون التوافق تاما اذا بلغ معامل الارتباط + ١ كما ان الاشارات السالبة لمعامل الارتباط تعنى أن هناك تعارضا بين المادتين المحسوب لهما معامل الارتباط ويبلغ التعارض اقصاه اذا بلغ المعامل — ١ .

وبالنظر الى أرقام الجدول الأخير يتضح أن هناك توافقا طفيفا على وجه العموم بين التربية العملية والمواد التربوية الأخرى لصغر المعاملات وقد ينقلب هذا التوافق الطفيف الى تعارض طفيف بين بعض المواد التربوية والتربية العملية مما يشير الى عمق الفجوة بين المواد التربوية التي تمثل الجانب المهني النظري في اعداد المعلم والتربية العملية التي تمثل الجانب المهني العملي التطبيقي في ذلك الاعداد .

وقد يفيد في تفسير هذه النتائج الاشارة الى أن تقويم الطالب في التربية العملية يتم على أيدي مشرفين من وزارة التعليم من الموجهين والمدرسين الاوائل وبعض كبار رجال التعليم المتقاعدين . وعلى الرغم من أنه لا يستهان بخبرة هؤلاء الا أنهم منقطعو الصلة تماما بهيئة التدريس بكلية التربية من القائمين على تدريس المواد التربوية ، وغالبا ما تنصب عملية التقويم على نشاط الطالب داخل جدران الفصل أي مواد التخصص وما يرتبط بها من طرق تدريس ووسائل تعليمية . وعلى الرغم من هذا فقد أوضحت

الدراسة أن هناك بعض التعارض بين مستوى أداء الطالب في التربية العملية ومستواه الدراسي في مادة المناهج والوسائل التعليمية ، كما أن نسبة التوافق بين أداء الطالب في التربية العملية ومستواه الدراسي في مادة طرق التدريس طفيف لا يتجاوز + ٢٠٠ .

ولا شك في أن التنسيق بين الأسس التي يعتمد عليها المشرفون في تقييمهم للطلاب في التربية العملية وبين الدراسة النظرية التي يتلقاها الطلاب في مواد المناهج والوسائل التعليمية وطرق التدريس تفيد كثيرا في التطبيق العملي لهذه المواد وبما يجعل التوافق كبيرا بين مستوى أداء الطالب في التربية العملية ومستواه الدراسي في هذه المواد ، ويفيد في هذا الصدد الاجتماعات الدورية بين الأساتذة القائمين على تدريس هذه المواد والمشرفين على التربية العملية . أما بالنسبة لسائر المواد التربوية الأخرى وهي بين توافق طفيف وتعارض طفيف مع مستوى أداء الطلاب في التربية العملية فيحسن بهيئة التدريس القائمة على تدريس هذه المواد أن تكون على صلة بميدان التربية العملية بالمدارس وأن يكون لها دورها في تكوين الطلاب بحيث تتأكد أن لكل مادة أثرها الواضح في التكوين المهني للطلاب .

هذا ويتطلب ذلك الأخذ بالمفهوم الواسع للتربية العملية الذي يشتمل على كل أوجه النشاط التي يمارسها المعلم داخل الفصل وخارجه بل وخارج المدرسة أيضا والذي أدى إلى تعدد المواد التربوية التي يدرسها طالب كلية التربية أي أن يؤخذ في الاعتبار ما أسفرت عنه دراسة هذه المواد من اتجاهات مهنية ومبادئ تربوية كما تبدو أثناء أداء الطالب في التربية العملية مما يؤدي إلى قدر أكبر من التوافق بين الجانب المهني النظري والجانب المهني العملي في أعداد طالب كلية التربية لمهنة التدريس .

منهج التربية في الاسلام

للاستاذ : علي القاضي
مدير التعليم الابتدائي بالقلبوية

رسم الاسلام للتربية منهجا متكاملا يتناول الانسان من جميع نواحيه حتى يخرج للمجتمع المسلم السليم الذي يؤدي هدف الاسلام من التربية ..

والله سبحانه وتعالى خلق الانسان وهو اعلم به وهو الذي ارسل رسوله الكريم بمنهج التربية الاسلامية الذي عني بجسم المسلم كما عني بروحه وعقله .

والانسان خلقه الله ليكون خليفته في الارض (واذا قال ربك للملائكة اني جاعل في الارض خليفة) ولذلك كان لابد من دوام الصلة بالله تعالى (ان اكرمكم عند الله اتقاكم) وعليه ان يتعرف على اسرار الكون .

واستخدام الانسان لطاقاته كلها يحدث توازنا بين مادياته ومعنوياته ذلك لأن طغيان ناحية على ناحية تكون عاقبته انواعا من الشذوذ على النحو الذي نراه في المجتمعات الحديثة ..

ومن الخصائص الواضحة في منهج التربية الاسلامية : التوازن والايجابية السوية والواقعية المثالية والشمول والتكامل ..

تربية الجسم في الاسلام :

لكي يؤدي المسلم وظيفته في هذه الحياة لابد وأن تكون صحته قوية وعضلاته سليمة وحواسه تؤدي وظيفتها على أكمل الوجوه مع طاقة الجسم وحيويته المنبثقة من اداء كل جزء من أجزاء الجسم وظيفته في ظل الكيان النفسي كله فاذا لم ينتفع الانسان بحواسه فانه يفقد بذلك أهم ما يميزه عن غيره (لهم اعين يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها) .

والانسان أفضل مخلوقات الله وقد كرمه الله سبحانه وتعالى ولهذا فهو يرتقى بطاقاته كلها ويوفرها لاداء رسالته في هذه الحياة ويعمل دائما على حفظها من الهبوط والانطلاق في ملذات الحياة فان ذلك يستنفذ الطاقة

المدخرة ولا يترك رصيذا للقوة التي يؤدي بها المسلم رسالته في الأرض والاسلام مع ذلك لا يكبت هذه القوة بل يهذبها ويضبطها فالكبت مناف لمنهج الاسلام في هذه الحياة ... فهو قد أخذ الانسان بكل خصائصه بكل طاقاته لتحقيق أهداف الحياة ... فالاسلام مثلا لا يمنع الانسان من الطعام لأنه يريد اجساما قوية كما لا يمنع الجنس لأنه يريد ذرية صالحة تؤدي وظيفتها في هذه الحياة ولكنه ينظم ذلك فتكون ممارسة الانسان لكل ذلك في الحدود التي رسمها الاسلام حتى تضمن النظافة والاعتدال ..

والاسلام يعمل على تربية القوة الضابطة وتنميتها منذ الصغر والصيام مثلا وسيلة ضبط تربوية فعالة تتمثل بشكل بارز . فالمسلم الذي يمتنع مختارا عن كثير من لذائذ الحياة المباحة يتعود في قوة ان يرتفع عن رغبات نفسه فيحقق بذلك كيانه وقوته وذاته ...

والاسلام يربط القلب البشري بالله سبحانه وتعالى وتقواه ومراقبته في كل عمل من أعماله كما يربطه باليوم الآخر الذي فيه الجزاء الأوفى ذلك لأن الانسان ينطلق في اللذائذ حين يحس بأن فرصه هذه الحياة هي الفرصة الوحيدة فان لم ينهل منها قبل فوات الأوان فقد خسر هذه الحياة بدون عوض .

لكن الاسلام يبين للانسان ان الحياة الدنيا فانية وان متاعها قليل (قل متاع الدنيا قليل والآخرة خير لمن اتقى) وانها لا تساوي عند الله جناح بعوضة يقول الرسول الكريم (لو ان الدنيا تساوى عند الله جناح بعوضة ما سقى الكافر منها جرعة ماء) .

كما يبين ان ما في الكون من اشياء يستخدمها الانسان ان هي الا وسائل لاغايات فالمال مثلا وسيلة لاقامة الجماعة ومن هنا فانه يجعله مال الله وما الانسان الا وكيل عن الله سبحانه وتعالى وعليه ان يتصرف في الحدود التي رسمها له (وآتوهم من مال الله الذي آتاكم) كما يطلق عليه احبانا مال المجتمع الاسلامي وعليهم ان يحافظوا عليه (ولا توتوا السفهاء اموالكم التي جعل الله لكم قياما) ...

ويوجه الاسلام العناية الى الفروسية لانها رياضة ترفع النفس عن محيط الحس كما يوجهها الى المصارعة لأنه توجيه للطاقة الجسمية الى منصرف نبيل ..

تربية الروح في الاسلام :

التربية الروحية تعنى طريق التعرف على الله سبحانه وتعالى والاتصال به لتحقيق هدف الانسان في الأرض (وما خلقت الأنس والجن الا ليعبدون)

فالتريق الذى رسمه الاسلام كله عبادة وليست العبادة مظهرا من المظاهر ولن تكون ذات فائدة الا اذا كانت خطة سلوك وعمل وتفكر وشعور والا اذا قامت على أساس ايجاد الصلة القوية بين القلب البشرى وبين الله سبحانه وتعالى هذه الصلة تدفع القلب الى الرجوع الى الله سبحانه وتعالى فى كل لحظة وبذلك يكون الضمان للمسلم فى عقد هذه الصلة ..

والعبادة هى السير فى الطريق الذى رسمه الاسلام والقلب يحمل شحنة قوية تدفعه دائما الى العمل الايجابى الذى يريده الاسلام والروح هى الطاقة التى يتصل الانسان بها بالغيب المحجوب عن الحواس ووظيفتها الاتصال بالله سبحانه وتعالى فهى قبس من الله عز وجل (فاذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين)

والروح هى اكبر طاقات الانسان والتى تؤثر فى سلوكه كما تؤثر فى المجتمع ولذلك فقد عنى الاسلام بتربيتهما بطريقة فريدة ذلك انه يعقد الصلة الدائمة بين الروح وبين الله سبحانه وتعالى فى كل لحظة وفى كل عمل فى حدود طاقات الانسان وامكانياته (فاتقوا الله ما استطعتم) ..

وهو يطلب من المسلم أن يكون العمل كله خالصا لله سبحانه وتعالى بل لا يقبل الا ان يكون خالصا لوجهه تعالى وهو بهذا يرفع الانسان من ضعفه البشرى حتى لا ينحدر الى مصاف الحيوانات والناس لا يملكون له نفعا ولا ضرا ولا يملكون له موتا ولا حياة ولا نشورا ولذلك يقول الرسول الكريم لعبد الله بن عباس (احفظ الله تجده تجاهك تعرف الى الله فى الرخاء يعرفك فى الشدة واعلم أن الامه لو اجتمعت على ان ينفعوك لم ينفعوك الا بشيء قد كتبه الله لك ولو اجتمعت على ان يضروك بشيء لم يضروك الا بشيء قد كتبه الله عليك ..

فاذا ما اصابك الانسان مصيبة فى رايه فقد يكون فى ذلك الخير (وعسى أن تكرهوا شيئا ويجعل الله فيه خيرا كثيرا) (وعسى أن تكرهوا شيئا وهو خير لكم وعسى أن تحبوا شيئا وهو شر لكم والله يعلم وأنتم لا تعلمون) والقرآن الكريم بهذا يعطى للمسلم زاوية جديدة تجعله يحس بالرضا لأن الله سبحانه وتعالى هو الذى يتولى أمره وهو الذى يحيطه بالعناية والرعاية وهو الذى يختار له الخير ما دام ملتجئا اليه وحده ..

والاسلام يطلب من المسلم أن يكون فى عبادة دائمة وكل شيء فى حياة المسلم يمكن أن يكون عبادة مادامت نية الانسان متجهة الى ذلك فالجهاد عبادة والسعى على الأولاد عبادة ومساعدة المحتاج عبادة وأداء

الواجب عبادة وحتى الشهوة التي يضعها المسلم في حلال عبادة مادامت نية الانسان متجهة الى ذلك ..

تربية العقل في الاسلام :

العقل البشرى طاقة ضخمة أنعم الله بها على الانسان (هو الذى أنشأكم وجعل لكم السمع والابصار والافئدة) وفى العصر الحديث استطاع الانسان ان يستخدم عقله على نطاق واسع بالكشف عن اشياء كثيرة استخدمها استخدما واسعا لكنه فتن بما وصل اليه وطفى وتجبىر لأنه لم يكن صاحب رصيد روحى يوجه هذه الطاقة وتلك الاكتشافات الى الخير وكانت النتيجة التى نراها انه شقى بدل ان يسعد ..

والاسلام يقدر الطاقة العقلية ويدربها ليستخدمها المسلم فى الخير وقد وضع لذلك المنهج الصحيح للنظر العقلى . وطلب تدبير نواميس الكون وتأمل ما فيها من دقة وارتباط ومن هنا فقد نعى على التقليد المطلق الذى لا يستخدم العقل (بل قالوا انا وجدنا آباءنا على أمة وانا على آثارهم مقتدون قال : أولو جئتمكم بأهدى مما وجدتم عليه آباءكم ؟) كما طلب التثبت فى كل شئ (ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا) ..

هذا المنهج جعل المسلمين يتميزون بالدقة العلمية فى ابحاثهم على الرغم من قلة الامكانيات التى كانت معهم ..

والاسلام يهدف الى اصلاح القلب البشرى حتى يمكن اقامة الحياة فى الأرض على أساس من العدل والحق فوجه الطاقات العقلية الى التأمل فى حكمة الله (افحسبتم انما خلقناكم عبثا وانكم الينا لا ترجعون) والى النظر فى حكمة التشريع (ولكم فى القصاص حياة يا أولى الالباب لعلكم تتقون) .

هذا المنهج عامة للناس جميعا واحكامه نافعة للمجتمع (واذا حكمتكم بين الناس ان تحكموا بالعدل) . (وأمرهم شورى بينهم) وحتى يكون لهذا المنهج فاعليته فقد جعل الاسلام كل فرد فى هذا المجتمع مسئولا عن المحافظة عليه (كلکم راع وکلکم مسئول عن رعیتہ) وكل فرد له رقابة على المجتمع (من رأى منكم منكرا فليغيره بيده فان لم يستطع فبلسانه فان لم يستطع فبقلبه وذلك اضعف الايمان) فان لم يسيروا على هذا المنهج فانهم سيكونون كبنى اسرائيل الذين لعنوا على لسان داود وعيسى بن مريم لأنهم (كانوا لا يتناهون عن منكر فعلوه) وكل فرد مسئول بأن يكون مع الطيب حتى ولو كان الطيب قليلا والخبيث كثيرا ومظاهره تعجب الانسان (قل لا يستوى الخبيث والطيب ولو اعجبك كثرة الخبيث) ...

والاسلام يوجه العقل البشرى الى ان يفتح بصيرته على عوامل التطور الحقيقية فى المجتمعات ويستخدم طاقتها الواعية فى تفجيرها والبحث عن أسبابها ونتائجها (ان الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم) كما يوجهه الى استخلاص الطاقة المادية وتذليلها لخدمة الانسان (فامشوا فى مناكبها وكلوا من رزقه) .

والذهب التجريبي مذهب اسلامي يقول جب فى كتابه (الاتجاهات الحديثة فى الاسلام) اعتقد انه من المتفق عليه ان الملاحظات التفصيلية الدقيقة التى قام بها الباحثون المسلمون قد ساعدت على تقدم المعرفة العلمية مساعدة مادية ملموسة وانه عن طريق هذه الملاحظات وصل المنهج التجريبي الى أوروبا فى العصور الوسطى) .

وما يميز هذه المنهج ان العلم سار فى ظلال العقيدة فلم ينقطع عن الروح ولذلك لم يوجد بين الدين والعلم فجوة كتلك التى نراها فى العالم الغربى . . .

والاسلام قد رفع من شأن العلم والعلماء (يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين اوتوا العلم درجات) . وقد جعل النبى الكريم (العلماء ورثة الانبياء) وطلب الاسلام من العالم ان يعلم غيره حتى ينتشر العلم (فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا فى الدين ولينذروا قومهم اذا رجعوا اليهم) .

وهكذا يكون منهج التربية فى الاسلام منهجا متكاملا يعنى بتربية الجسم والروح والفعل حتى لا تطفى ناحية على ناحية فينشأ المسلم قوى الصلة بالله محققا لرسالته فى هذه الحياة . . .

عصر النهضة الرياضية بالمنطق

للاستاذ/محمد أمين المفتي
مدرس مساعد بتربية عين شمس

ان المتتبع لتطور الفكر الرياضى يجد أن الفترة ما بين القرن السابع عشر والرابع الأول من القرن العشرين قد شهدت عدة محاولات لايجاد الصلة بين الرياضيات والمنطق بدأها « جورج بول » ومن جاء بعده من علماء جبر المنطق بمحاولة اثبات أن المنطق جزء من الرياضيات ، ثم « فريجه » الذى حاول اشتقاق الرياضيات من المنطق ، ومع بداية القرن العشرين وحتى الربع الأول منه ظهرت ثلاث نظريات فى هذا المجال : الأولى هى النظرية المنطقية « لبرتراند راسل » والتى رأى فيها أن الرياضيات والمنطق كل منهما مستغرق فى الآخر . والثانية هى نظرية المسلمات . « لدافيد هلمبرت » والتى عارض فيها آراء علماء جبر المنطق ورفض النظرية المنطقية « لراسل » وجاء بنظرة جديدة لصلة الرياضيات بالمنطق . أما النظرية الثالثة فهى النظرية الحدسية « لبروور » والتى رفض فيها النظريتين السابقتين موضحا أنه ليست هناك صلة بين الرياضيات والمنطق .

وستتناول فيما يلى هذه المحاولات والنظريات بالتوضيح .

تعتبر نهاية النصف الأول من القرن السابع عشر البداية لمحاولة ربط الرياضيات بالمنطق فقد بدأ المنطق عام ١٨٤٧ حيث ظهر كتاب « جورج بول » فى هذا الصدد ثم نشطت عدة أبحاث بعد ذلك فى هذا المجال « لماكول » ، و « فن » ، و « جيفونز » فى انجلترا ، « وساندرس بيرس » فى أمريكا ، و « شرودر » فى ألمانيا ، ونتيجة لهذا أصبح جبر المنطق حركة عالمية يرى فيها أن المنطق هو جزء من أجزاء الرياضيات ونظرية من نظرياتها .

... ثم كانت حركة « تحصيل الرياضيات » - أى محاولة بيان أن كل فروع الرياضيات لا تستخدم الا القواعد المنطقية التى يستخدمها الحساب - وفيها كانت محاولة رد البناء الرياضى الى فكرة الأعداد ، وهذه بدورها تترد - كأبسط صورة لها - الى فكرة الأعداد الطبيعية . أى أنه كان هناك بحث ، عن القضايا الأولية التى يمكن رد البناء الرياضى اليها ، وقد كان هذا بمثابة تهديد لمحاولة « فريجه » لاشتقاق الرياضيات من المنطق

حيث بحث في أسس الرياضيات كما انتهت اليها حركة « تحسبب الرياضيات » عند الأعداد الصحيحة ورأى استنادا الى « تعريف العدد » لديدكند « و كانتور » أنه يمكن رد هذا التعريف الى ثوابت المنطق الصوري واستنباط الأعداد والرياضيات بدورها - كما وضعتها حركة تحسبب الرياضيات - من مبادئ المنطق الصوري وحده .

نرى في ضوء ما سبق أن محاولات ايجاد الصلة بين الرياضيات والمنطق هي علاقة الكل بالجزء كما لدى علماء جبر المنطق أو اشتقاق الجزء من الكل كما لدى « فريجة » .

ثم كانت النظرية المنطقية « لراسل » التي وضعها في بداية القرن العشرين كنتيجة لتقاء أبحاث « بيانو » في جبر المنطق - حيث وضع فيها ثوابت منطقية جديدة - وأبحاث « فريجة » التي أوضح فيها كيفية اشتقاق الرياضيات من المنطق الصوري . وعند دراسة النظرية المنطقية « لراسل » نجد أنه قد حاول رد الرياضيات برمتها الى المنطق الصوري بحيث تصبح امتدادا لقضاياها ، والمقصود هنا برد الرياضيات للمنطق هو إمكانية تحويلها الى بناء منطقي كأي جزء من أجزاء المنطق وذلك عن طريق الاستغناء عن المصطلحات الرياضية وحلها الى مدركات منطقية . على أساس هذا فإن الرياضيات تبدأ بفئة من الحدود غير المعرفة ثم بفئة من القضايا الابتدائية - على حد تعبير « راسل » - وهي التي تنص على وجود علاقات معينة بين عناصر الفئة الأولى وتحدد كيفية استخدامها ، ومن هاتين الفئتين يمكن اشتقاق كل القضايا المطلوبة عن طريق الاستنباط المنطقي وحده ، ويقول « راسل » أنه اذا كانت تلك الحدود غير المعرفة يمكن أن تحصل بواسطة « التعاريف » الى ثوابت أو حدود منطقية صرفة واذا كانت القضايا الابتدائية يمكن ردها بواسطة الاشتقاق المنطقي الى مسلمات وقضايا المنطق وحده فانه يمكن اعتبار أن الرياضيات هي امتداد للمنطق ومستخرقة فيه .

والنظرية المنطقية « لراسل » تشتمل على قسمين . الأول هو المنطق الصوري في صورته الرياضية ، والثاني يتعلق باشتقاق الرياضيات كما رتبها حركة « تحسبب الرياضيات » . ويؤلف هذين القسمين بنية واحدة لا نعرف خلالها أين ينتهي المنطق وأين تبدأ الرياضيات .

وكرد فعل للنظرية المنطقية ظهرت نظرية المسلمات « لدافيد هيلبرت » والتي يرى فيها أن المنطق ليس فرعاً من فروع الرياضيات مثلما ذهب علماء جبر المنطق كما لا يرى أن الرياضيات يمكن ردها الى المنطق مثلما

ذهب « راسل » انما يرى أن الرياضيات والمنطق ينبعان آنيا من أصل واحد هو الصورية الصرفة التي تعتبر الأساس الأولى لكل من الرياضيات والمنطق . ويذكر أنه لكي تكون كل من الرياضيات والمنطق صادقان يجب البدء من نقطة أبعد من الحدود الابتدائية والمسلّمات الأولية لكل منهما والتي وصلت إليها أبحاث « فريجة » و « بيانو » و « راسل » . وتعتبر نقطة البدء هذه ذهابا الى ما وراء الحدود الابتدائية والمسلّمات الأولية سواء في الرياضيات أو المنطق ، وتجعلنا نقبل حدودا ومسلّمات أخرى لا تنتمي الى المنطق أو الى الرياضيات انما هي مجردة من أى معنى رياضى أو منطقي لأنها مجرد رموز اسمية ومن ثم فهي صورية صرفة . تلك الحدود الابتدائية والمسلّمات الأولية المجردة هي ما تشتق منها الرياضيات والمنطق آنيا وقد وضع « هلبرت » لنظام المسلّمات هذا ثلاثة شروط :

- ١ - الاستقلال ، ويعنى أن مسلمة معينة تعتبر مستقلة عن المسلّمات الأخرى اذا كان نفيها يؤلف مع المسلّمات الأخرى فئة غير متناقضة .
- ٢ - التشبع ، ويعنى أن فئة من المسلّمات تصل الى درجة التشبع اذا كانت اضافة أية مسلمة جديدة تؤدي الى جعل تلك الفئة متناقضة .
- ٣ - عدم التناقض ، ويعنى أنه لا توجد قضية مستنبطة من فئة من المسلّمات تكون نفيها لاحداها .

ولما كانت نظرية المسلّمات وما تثيره من موضوعات لا تدرس في الرياضيات أو المنطق فقد أطلق عليها « هلبرت » ما وراء الرياضيات Metamathematics أو ما وراء المنطق Metalogic .

ويمكن القول بأن نظرية المسلّمات « لهلبرت » أكثر صورية من النظرية المنطقية « لراسل » اذ انها تبدأ من حدود ومسلّمات « اسمية » أى مجردة من أى معنى خاص بالمنطق أو الرياضيات ولكن اذا درسنا هذه النظرية بعمق نجد أن أحد الشروط التي تركز عليها هو « عدم التناقض » وهذا يعتبر من أهم قوانين المنطق وعلى ذلك فان أصل هذه النظرية يرتكز على المنطق لذا يمكن النظر الى نظرية المسلّمات على أنها تكمل النظرية المنطقية « لراسل » حيث أوضح « هلبرت » كيفية الاستمرار في تكوين الحدود والمسلّمات الى ما وراء المنطق وهذه هي النقطة التي توقف عندها « راسل » في نظريته .

أما النظرية الثالثة فهي النظرية الحدسية « لبروور » وهي تعارض النظريتين السابقتين . ونجد أن الحدسيين الأوائل مثل « بوانكاريه » و « لوبيج » و « بير » في فرنسا يعارضون النظرية المنطقية « لراسل » ،

والحدسيون الجدد مثل « بروور » و « فابل » فى ألمانيا يعارضون كلا من النظرية المنطقية « لراسل » ونظرية المسلمات « لهلبرت » .

والحدسيون فى نظريتهم يرجعون بالرياضيات الى أصول حدسية ويعنون بها التجربة الحسية ، والرياضيات من هذه الزاوية لها « مادية » معينة وبالتالي فهى « غير صورية » بحيث لا يمكن اشتقاقها من المنطق الصورى ، وهذه المادة تحتاج الى تجربة من نوع خاص يطلقون عليها « الحدس الرياضى » ويعتبرونها الطريق الأوحى للكشف فى الرياضيات وقيامها كعلم أصيل مستقل عن المنطق ونظرية المسلمات معا ، وبناء على هذا فالحدسيون الأوائل ينظرون الى النظرية المنطقية ونظرية المسلمات كوسيلة لاحقة لشرح أو استعراض تلك الكشوف الرياضية بطريقة واضحة بحيث تكون مفهومة لمن لم يكتشفها .

هنا يتضح الفرق بين منبع الرياضيات وأسلوب عرضها فالمنبع حدسى وأسلوب العرض منطقى بأسلوب المسلمات .

أما النظرية الحدسية « لبروور » فقد أخرجت من الرياضيات كل ما لم يكتشف عن طريق الحدس ، والرياضيات فى ضوء ذلك هى هذا الجزء الضبوط من الفكر الناتج عن الحدس ولا يفترض لها أى منبع آخر كأساس تشتق منه حتى لو كان هذا الأساس هو المنطق كما ذهب « راسل » فى نظريته ، وبالتالي فالرياضيات « أولية » لا تتقيد فى نشأتها بأى علم آخر وليس لها منبع غير « الحدس » الذى يعطى لنا التصورات الرياضية كأشياء مباشرة أصيلة واضحة فى ذاتها .

من خلال العرض السابق نخلص بأن الصلة بين الرياضيات والمنطق قد أخذت عدة اتجاهات فى الفترة التى تمتد من نهاية النصف الأول للقرن السابع عشر الى الربع الأول من القرن العشرين ، وهذه يمكن اجمالها فى النقاط التالية :

١ - كانت الصلة بين الرياضيات والمنطق صلة جزء بكل ، وذلك لدى علماء جبر المنطق .

٢ - أصبحت الصلة بين الرياضيات والمنطق صلة اندماج واستغراق ، وقد بدأت هذه بمحاولة « فريجة » لاشتقاق الرياضيات من المنطق وانتهت بالنظرية المنطقية « لراسل » والتى رأى فيها أن المنطق والرياضيات يمثل كل منهما مرحلة من مراحل تطور الآخر اذ اعتبر أن المنطق يمثل مرحلة الطفولة للرياضيات ، والرياضيات هى مرحلة نضج المنطق وذلك على حد تعبير « راسل » .

٣ - في ضوء نظرية المسلمات « لهبرت » - والتي عارض فيها آراء علماء المنطق ، والنظرية المنطقية « لراسل » - لم يعد - بعد - المنطق جزءا من الرياضيات ، ولا أن الرياضيات يمكن اشتقاقها من المنطق بل نرى أن الرياضيات والمنطق ينبعان آنيا من أصل واحد أبعد من الرياضيات والمنطق وهو ما يطلق عليه « بالصورية الصرفة » .

٤ - على أساس النظرية الحدسية « لبرور » ، أنتفت صلة الرياضيات بالمنطق حيث اعتبر أن الرياضيات لها « مادة » معينة وبالتالي فهي ليست صورية وتنبع من أصل وحيد هو التجربة الحدسية مستقلة بذلك عن المنطق وأسلوب المسلمات .

مفهوم الخبرة في التربية الفنية وأثرها في النمو العقلي والنفسي وحسنى للمتعلم

للاستاذة ليلى حسنى إبراهيم
مدرسة بكلية التربية الفنية - جامعة حلوان

اهتم التقدميون في التربية بأهمية الخبرة ، ومفهومها ، ووسائل تحقيقها وكيفية تطبيقها ، شأنها في ذلك شأن أى عمل انساني هادف له نتائج المرغوبة ، فالانسان في تفاعل مستمر مع بيئته بعقله وحسه ، ووجدانه .

وتعد آراء « روسو » وفلسفته رائدة في تفسير مفهوم الخبرة ، فقد نادى بعدم الاهتمام بما هو نظري بقدر الاهتمام بما يجب أن يتعلمه الطفل عن طريق الخبرة فالمعرفة ليست غاية في ذاتها ، بل الغاية هي ميول التلميذ وحاجاته . فكل ما هو نظري غير قابل للتحقيق الا عن طريق الخبرة . وقد أكد ديوى هذا الاتجاه في الفلسفة التقدمية في التربية ، ونادى بالتعلم عن طريق الخبرة . وأن المدرسة حياة في حد ذاتها ، والحياة هي التي تعلم أبناء الحياة وتعدهم للحياة .

ومكونات الخبرة تتم في أكمل صورها حينما تتواجد مؤثرات بيئية يتعرض لها الفرد من جهة ، ونزعات واستعدادات تدفعه لنشاط ما من جهة أخرى ، ويتجدد هذا الموقف مع تجدد المجال من حوله ، فهي متغيرة ، ومتطورة ، ومستمرة ، ليست لها مواصفات ثابتة ، وكل خبرة ما هي الا وسيلة لاعادة تنظيم الخبرة التي تليها ، واعادة بنائها ، وفي سياق ذلك تتم عملية النمو .

والخبرة في شكلها المتكامل ليست حسية فقط أو عقلية فقط بل حسية وعقلية في آن واحد ، ولها فرديتها التي تؤكد الجوانب الفسيولوجية ، والوجدانية ، والجسمانية ، والانفعالية والعقلية .

مفهوم الخبرة الفنية :

بالنظر الى طبيعة الفن من منطلق الخبرة ، نجد أن الفن خبرة في حد ذاته ، ولا تتكامل مقومات الخبرة بدون ذلك الالتصاق الوثيق بين الحس والدافع والعقل . ، أى بين العمل ونتيجته ، والعملية الفنية الحقيقية تتضمن خبرة فنية من جانب المنتج وخبرة جمالية من الجانب الآخر وهو

للمتدوق • وليس هناك فرق جوهري بين الخبرتين فهناك صلة عضوية متينة تجمع ما بين الانتاج فى الفن والادراك الجمالى له •

والخبرة لا تكون فنية أو جمالية ، الا بقدر ما يتآزر فيها الانسان ككائن حى له جهازه العضوى ، والذهنى ، والنفسى مع مكونات البيئة التى يتفاعل معها بحيث يندمج فيها الاثنان معا ، وتختفى بالتالى خصائص كل منهما ويكون قائما على حدة ، كما أنها تتوقف على طريقة التفاعل ذاتها •

ولتحقيق التوازن الشخصى للمتعلم من خلال وسائل التربية والتربية الفنية بخاصة ، فلا بد بالضرورة من الاعتراف بالوظائف الوجدانية ، ودورها جنبا الى جنب مع الوظائف العقلية ، فالخبرة الفنية جزء لا يتجزأ من مقومات شخصية التلميذ ومن العملية السيكولوجية المتكاملة • فالخبرة فى التربية الفنية قد تتكامل حينما تندمج فيها مجموع العناصر والمقومات الأساسية المؤثرة فى تكوين شخصية المتعلم وذلك من خلال الاتجاهات ، والمعلومات ، والممارسات ، فتنعكس على مستوى إدراكه ، وعلى تجدد أسلوبه فى الحياة ومدى تكيفه مع المجتمع •

والخبرة فيها لا تعتمد فقط على محصلة المعلومات ، ولا مجرد استعراض للمهارات التقنية بحيث يطبقها التلميذ بطريقة آلية ثابتة منطبعة فى ذهنه ، بل هى تتضمن فى طياتها الكثير من الخبرات الذهنية ، والنفسية ، والحسية ، ولا تعمل فى انفصال بل دائما تتواجد فى ترابط لايجاد الثدية المميزة للخبرة •

١ - الخبرة العقلية فى التربية الفنية :-

تتضمن جانبين من جوانب النشاط الذهنى ، هما التفكير والتخيل ، والتفكير تحكمه الروابط بين العمل الفنى وما يترتب عليه من نتائج • فلا سبيل الى وجود خبرة فنية ذات معنى دون أن يكون لها عنصر من التفكير فهى كل محاولة يقصدها التلميذ فى صياغته للعمل الفنى للكشف عن علاقات أو روابط معينة من حيث الأشكال أو الألوان - الخطوط - المساحات - الملابس - أو الكتل •

فهو يفكر حينما يتأمل كل علاقة جزئية قائمة بين عناصر عمله الفنى ، فقد ينظم ويصنع ، ويركب - ويهذب وحينما يعنى تماما بالأساليب التقنية المصاحبة للإخامات •

وقد تنشأ خبرة التفكير فى التربية الفنية حينما يوضع التلميذ فى مشكلات فنية متنوعة تتحدى عقليته ، وتناسب معه فى الوقت نفسه • مع اعطائه الحلول المناسبة لها فيختار بقدر ما يستطيع أن يميز به شخصيته • وقد لا تقف خبرة التفكير عند هذا الحد ، بل تتطلب منه أن يتطور وينمو ،

من خلال إتاحة فرص الحرية المناسبة للتلميذ ، بحيث يستطيع أن يصل إلى أقصى ما تصل إليه استعدادات ، العقلية من خلال الأصالة الفنية التي تتجدد بإضافة كل ما هو جديد ، وباستعراض آراء بعض المفكرين المعاصرين ، نجد أنها تؤكد دور التفكير في العملية الفنية . وأن عملية الإبداع الفني لا تقل صرامة عن عملية الابتكار العلمي . وأن كلا من الفنان والعالم لديه القدرة في البحث عن الحقيقة في الظواهر الطبيعية وتحليلها وتفسيرها وصياغتها بالشكل الذي يتناسب وطبيعة الخبرة .

وقد تتأكد الخبرة العقلية في التربية الفنية من خلال المعلومات العلمية والفنية التي تخاطب عقلية المتعلم وتتناسب معه . وذلك من خلال معرفته بالاتجاهات الثقافية العديدة والمعاصرة في الفن ، والملمه بالخامات والأدوات ، والموضوعات ، وبعض الأعمال الفنية والفنانين المعاصرين ، والتراث الفني والفن الحديث .

وبالضرورة يلاحظ أن الخبرة العقلية في التربية الفنية لا تكتمل بصورتها الطبيعية بدون وحدة العناصر المكونة لها . فليس هناك ابتكار ، أو تفكير ، أو استدلال ، أو تأمل بدون تلك القدرة المتوفرة في الإنسان ، وفي عقله وهي الخيال . فالقدرة التخيلية لدى المتعلم ليست سوى ذلك التفاعل العضوي بين الرؤية الذاتية والجوانب الموضوعية ، أو هي التوافق الشعوري بين القديم والجديد ، وذلك لكي يولد ضرب من ضرب الخبرة التي تحكمها تنظيمات ومكونات العمل الفني من حيث الكيفية الحسية والانفعالية والمعنى الذي تعكسه .

٢ - الخبرة النفسية والوجدانية :

وإذا سلمنا بأن مهمة التربية هي تحقيق النمو المتوازن لشخصية المتعلم ، فلا بد بالضرورة من الاعتراف بأهمية الاتجاهات الوجدانية جنباً إلى جنب والوظائف العقلية . وبخاصة أن الصلة بين هذين الاتجاهين من الوظائف النفسية صلة وثيقة ، فما يؤثر في عواطف الإنسان ونفسيته ووجدانه ، لابد وأن يؤثر على مستوى تفكيره . فكل منهما جزء لا يتجزأ من العمليات السيكولوجية ، وهو وحدة عضوية لا تقبل التجزئة .

التربية الفنية كعلم من العلوم الإنسانية لها دورها الفعال في تكوين نفسية المتعلم ، والعمل على أترانها واكسابها خبرة يمكن من خلالها إبراز أهم الجوانب الانفعالية الوجدانية وقد لا يتحقق ذلك بدون أن يعيش التلميذ في جو من الحرية بقيت يمارس الفن مع شيء من التلقائية في التعبير ، والفن هنا له وظائف كثيرة من أهمها التكييف بين الجوانب الذاتية للمتعلم والجوانب الموضوعية ، وذلك من خلال الإفصاح عن كثير من الرغبات المكبوتة ، وخروجها في صورة رموز تحمل معنى ، وتنعكس على كثير من

جوانب حياته ، كما أنه يساعد في قيام نوع من التوازن الصحيح بين مجموعة الانفعالات المختلفة في باطن الفرد .

فالألوان التي يستخدمها التلميذ والرموز والعلاقات الشكلية ، لها معنى ودلالة مرتبطة بشخصيته كما أنها ترجمة صادقة لميوله ورغباته ، وانفعالاته التي قد تتحول وتتبدل عبر استخدام الخامة بحيث تنعكس في تلك العناصر التشكيلية من خلال تعبيره المميز . كما أن الأثر الفعال للخبرة النفسية من خلال التربية الفنية يتحقق من خلال الشعور بالرضا ، وتأکید الذات مما يكسب التلميذ دفعة وقوة نحو التقدم والنمو وروح المبادرة والابتكار .

٣ - الخبرة الحسية :

ان من أهم مقومات الخبرة في التربية الفنية ، القدرة على التذوق والابتكار وقد لا يصل التلميذ في هاتين القدرتين الى المستوى المطلوب بدون خبرة حسية تتطلب تدريبا ، وممارسة ، ودراسة ، فالخبرة الحسية في التربية الفنية تصقل ذوق التلميذ ، وتنمي لديه قدرة الاحساس بالجمال أينما يوجد فيستجيب للعلاقات الجمالية الموفرة الطبيعة بما فيها من عناصر وأشكال مختلفة ، والموفرة أيضا في الاعمال الفنية سواء كانت قديمة أو حديثة .

فالخبرة البصرية ، والخبرة السمعية ، والخبرة اللمسية جميعها تحدد مستوى الادراك بمعرفة الحقيقة وعلى ذلك فتربية الحواس وتدريبها للاستجابة للمؤثرات الجمالية تعد من أهم أسس الخبرة الحسية ، فيمكنه أن يدرك من خلالها النظام الكوني السائد لجميع المخلوقات والكائنات الحية ، من انسان ، وحيوان ونبات وكيف أن النظام التركيبي والبنائي للكائن الحي في الطبيعة وما يتضمنه من صلة عضوية بين أجزائه لا يختلف كثيرا عن النظام الذي يمكن أن يعكسه العمل الفني لأنه يحكمه بناء وتنسيق معين تتوافر فيه أيضا صلة العضوية . فأى عمل فنى له نظام يحدده ويكسبه صفة مميزة ، ويتوقف على مجموع العناصر المكونة له من مساحات وخطوط وأشكال وألوان .

فالخبرة الجسمية تتيح حرصا أمام التلميذ لممارسة كثير من النشاطات الفنية المختلفة التي يستخدم فيها حواسه في ادراك العلاقات الجمالية والفنية من خلال صياغته للخدمات المتنوعة وطرق استخدامها بطريقة فنية لها أصالتها الابتكارية المميزة ، مما يكون له أثره الملموس على شخصيته وعلى حياته وعلى مجتمعه .

أسلوب دراسة الملابس وعلاقتها بالعوامل الاجتماعية

والنفسية في ميدان الاقتصاد المنزلي

للدكتورة : سهام زكي عبد الله
كلية الاقتصاد المنزلي

حديثا لاحظنا ان المتخصصين في مجال الملابس والمنسوجات في ميدان الاقتصاد المنزلي أصبحوا على دراية بأهمية العوامل الاجتماعية والنفسية المتعلقة بالملابس والمنسوجات ، لذا فقد ادخلت العلوم الاجتماعية والنفسية ضمن البرنامج الدراسية في هذا المجال .

فالملابس كدراسة لسلوك الانسان تبحث في الناحية النفسية والاجتماعية - وغرض هذه المقالة هو عرض لأسلوب بحث في هذا المجال الدراسي حينما تعتبر الملابس كأحد المتغيرات في سلوك الانسان .

كيف تطورت دراسة الملابس في ميدان الاقتصاد المنزلي :

كانت دراسة الملابس في مجال الاقتصاد المنزلي تتمثل في تصميم وخياطة الملابس وتاريخ الأزياء - ولم يوجه أى اهتمام من المتخصصين في ميدان الملابس في كثير من الدول الى أهمية العوامل الاجتماعية والنفسية والبيئية للملابس - واستمر الحال كذلك الى أن قام في عام ١٩٤٧ مجموعة من العاملين في مجال الاقتصاد المنزلي وفي مجال العلوم الاجتماعية بالولايات المتحدة الأمريكية وتناقشوا في مبدأ عمل دراسة لايضاح مدى العلاقة والربط بين الملابس وتطورها وتنوعها والنواحي الاجتماعية والبيئية والنفسية ، وتتابعت المناقشات في هذين المجالين الى ان قام العالم النفسى جورج هارتمان سنة ١٩٤٨ وأيد فكرة دراسة النواحي النفسية والاجتماعية وعلاقتها بالملابس - وفي صيف سنة ١٩٤٩ ، ١٩٥٠ القيت بجامعة ولاية ميتشيجان عدة محاضرات عن تطور الدراسات والبحوث في ميدان سيكلوجية الملابس وقد أجمع المحاضرون على أهمية النظريات النفسية والاجتماعية والبيئية التي تشرح السلوك الملبسى في مجال الملابس والمنسوجات .

وفي سنة ١٩٥٦ تقابلت مجموعة من رائدات الاقتصاد المنزلي في مؤتمر عقد بولاية ميرلاند وأدركن الحاجة الى إعادة تنظيم المناهج الخاصة بمادة الملابس ، وذلك بالتركيز على كل من مادة النسيج والملابس في كليات الاقتصاد المنزلي وقمن بتحديد الأهداف وهي تنحصر في علاقة الملابس بكل من النواحي الاجتماعية والنفسية - الادارية الاقتصادية - الجمالية والصحية .

وفي سنة ١٩٦١ عقد مؤتمر ضم مجموعة كبيرة من الخبراء في مجال الاقتصاد المنزلي نوقشت فيه هذه الأهداف وبعد شهر من انعقاد مؤتمر الينوى أقيمت حلقة دراسية بولاية انديانا وقدم فيها تنظيم يوضح أهمية المواد التي تدرس في مجال الملابس والنسيج . وقد استخدم هذا النموذج كأساس لبحث دراسة وتعديل البرامج الدراسية الخاصة بالملابس في مجال الاقتصاد المنزلي ، وأقيم لهذا الغرض حلقتان دراسيتان في مجال الملابس والنسيج واشرف عليهما فرع الاقتصاد المنزلي التعليمي للهيئة الصحية والتعليمية والشئون الاجتماعية في جامعة ولاية واشنطن سنة ١٩٦٣ وجامعة ميسوري سنة ١٩٦٤ .

وقد نوقشت محتويات منهج الملابس على مستوى الكلية (الاقتصاد المنزلي) وقد وجد ان البرنامج الذي يدرس متعلق بدراسة الخط والتصميم وكيفية الاقتصاد في التفصيل والخياطة وهذا بالطبع يؤكد على الناحية الجمالية والاقتصادية ، ولكن لكي تكتمل دراسة الملابس لا بد وأن تشمل الدراسة علاقة الملابس بالعوامل الثقافية والاجتماعية والنفسية والجسمية . . لذا تقرر ادخال دراسة النواحي الاجتماعية والنفسية والبيئية وربطها بدراسة الملابس .

تطور دراسة الملابس في مجال الاقتصاد المنزلي بجمهورية مصر العربية :

كانت دراسة الملابس في مجال الاقتصاد المنزلي بمصر (١) تتمثل في دراسة تصميم وتفصيل وخياطة الملابس والتطريز وتاريخ الأزياء كما هو الحال في الدول الاخرى ، وكان الاهتمام في هذه الدراسة يتركز على النواحي العملية مع ايجاد درجة عالية من الدقة والوصول بالطالبات الى مستوى راق من الكفاءة والمهارة - وظل الحال كذلك في مجال الاقتصاد المنزلي المتمثل في المعهد العالي للتدبير المنزلي والفنون الطرزية من سنة ١٩٤٩ حتى العام الدراسي ١٩٦٢/٦١ حينما تطورت الدراسة بالمعهد على

(١) اقتصر على ذكر الاقتصاد المنزلي بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حاوران ، لدم وجود قسم ملابس ونسيج بأية كلية من كليات الاقتصاد المنزلي في الجامعات الأخرى بمصر .

المنهج الأمريكي وحدث تغيير شامل في جميع خطط الدراسة بالمعهد للارتقاء بالناحية الأكاديمية ، وسمى المعهد بالمعهد العالي للاقتصاد المنزلى التابع لوزارة التعليم العالي فى ذلك الوقت (حاليا كلية الاقتصاد المنزلى - جامعة حلوان) (٢) وبالطبع تطورت مناهج الدراسة بقسم الملابس التى كانت مقتصرة على دراسة تصميم وتفصيل وخياطة الملابس والتطريز وتاريخ الأزياء كما ذكرت من قبل واضيفت مادة النسيج واعتبرت العوامل الاجتماعية والنفسية والبيئية ضمن مناهج الملابس فى مرحلة البكالوريوس .

وفى ١٩٦٨/٩/٩ انشئت الدراسات العليا بالمعهد للاقتصاد المنزلى لشعب الدراسة المختلفة ومن بينها شعبة الملابس والمنسوجات ، وهنا أصبحت دراسة سيكلوجية الملابس ضمن خطة الدراسة العليا على مستوى الماجستير وبعدها الدكتوراه بالنسبة للمتخصصين فى هذا المجال حيث أجريت بعض بحوث فى هذا الميدان .

وعلى أساس هذا التطوير فإن الباحث فى مجال الملابس والعلوم الاجتماعية حينما يتناول هذا الموضوع ربما يسأل نفسه عدة أسئلة مثل :

- ١ - ماذا يريد دراسته ؟
- ٢ - ما النتائج أو نوع الاجابات الموقعة من هذه الدراسة ؟
- ٣ - ما الأسلوب الذى يجب أن يسلكه فى هذه الدراسة حتى يتمكن من ايجاد النتائج أو الاجابات التى يبحث عنها ؟

الاجابة على السؤال الأول ربما تكون على سبيل المثال السلوك الملبسى - ثم جزء من اجابة السؤال الثانى قد يكون مثلا : كيف ان العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية فى الشرق الأوسط وبالتحديد فى جمهورية مصر العربية تؤثر على السلوك الملبسى وبالذات الاتجاهات فى السلوك الملبسى ؟

أما بالنسبة للسؤال الثالث فالاجابة عليه والى حد ما أصعب من السؤالين الأول ، والثانى ، أولا نوع الأسلوب الذى يتناول به الموضوع ، يمكن أن يكون أسلوبا علميا أو أسلوبا تاريخيا أو الأثنين معا ، والأسلوب الثالث هو الأكثر احتمالا حيث وجد أنه أكثر فاعلية فى كثير من الأحوال .

ففى أى مجال بحث لو استخدم الأسلوب العلمى فهذا سوف يعتمد على تنظيم منطقى للملاحظات والخبرات ، وفى مجال الملابس نجد ان من ملاحظة الفرد للسلوك الملبسى انه يبحث فى :

(٢) سمي المعهد العالي للاقتصاد المنزلى بكلية الاقتصاد المنزلى وتبع جامعة حلوان فى ٢ من أكتوبر ١٩٧٥ م .

ثانيا : علاقة هذا السلوك مع مظاهر البيئة المحيطة – ومن الواضح ان هذه النماذج من السلوك التى يتبعها عدد كبير من الأفراد والتى تتكرر فى كثير من المواقف يمكن التنبؤ بما يترتب عليها لحد كبير .

وحتى يمكن للباحث تفسير ملاحظاته وخبراته فى أسلوب منطقي يجب عليه أن يكون موضوعيا ، وانماء الموضوعية فى مجال الملابس أصعب بكثير من غيره فى المجالات الدراسية الأخرى لأن الملابس تعتبر جزءا من التكوين الشخصى للفرد ، وكل فرد عنده تصورات يحتمل انها تؤدى الى ملاحظات خاطئة أو يساء فهمها فغالبا ما يرى الفرد خلال ملاحظته للملابس ما يبحث عنه أو ما يتوقع أن يراه – ويمكن تقادى ذلك بأن يؤسس خطة أو نظاما لاختيار أو دراسة النظريات والآراء العلمية ثم القيام بتنظيم المعلومات الناتجة فى شكل معين ، ومفهوم هذا الشكل مهم جدا حتى يمكن التوصل الى الأسلوب السليم لدراسة الملابس اليوم .

وكل مجال دراسى يحوى قواعد أو آراء أو مفاهيم أساسية ، ويقصد بالمفاهيم اصطلاحات أو تعبيرات وصفية تشير الى فكرة مجردة – من هذه الاصطلاحات الملابس – الثوب – المودة – الذوق – طابع المعيشة ... الخ وهذه القواعد أو المفاهيم وغيرها تكون بنيان مجال الملابس . وعلى سبيل المثال دعنا نعتبر كلمة الملابس أو الثوب ، وهذا يمكن أن يكون الاسم المجرد لآى شئ يغطى الجسم ، ولكن يوجد كثير من الملابس ليس المقصود منها تغطية الجسد اطلاقا بل مثلا لفت النظر اليه .

وعلى ذلك فيمكن تعريف كلمة الملابس بالمعنى العريض على أنه أية زينة جسدية أو تعديل فى مظهر شكل الانسان ، وهذا التعريف يشمل التزيين عن طريق استخدام ادوات التجميل « والاكسسوارات » وتسريح الشعر والوشم وثقب الانوف وارتداء المجوهرات بها كما هو متبع عند بعض قبائل البدو أو التزيين بالعلامات التى تنتج عن طريق الجراحة فى الوجه والجسم ، كما هو شائع فى بعض القبائل والشعوب الافريقية ... الخ .

وحيثما تصبح هذه المفاهيم أو القواعد أو المصطلحات معروفة ومفهومة ، يمكن ادراك العلاقة بين هذه المفاهيم فى شكل بيان يشرح كيفية تفاعل هذه المفاهيم مع بعضها ، وعلى أساس مستوى التعميم فهذه البيانات ربما يطلق عليها افتراضات أو اقتراحات أو آراء علمية .

والهدف النهائى هو بناء هيكل منطقى عام يعرف بالنظرية ويقصد بها ملخص عام من البيانات التى تشرح العلاقات بين الافتراضات ويمكن تسميتها مثلا بالاطار الفكرى ولكن الغرض من النظرية هو تنظيم المفاهيم فى خطة مكملة معينة والهدف هنا يتحرك من التحديد الى التعميم .

ففى كل ميدان من ميادين الدراسة لا بد وأن يقوم على أساس نظريه مقبولة ، الا أن كثيرا من هذه النظريات ربما لا تتعرض الى مقاييس علمية لأعوام كثيرة قادمة ، فطبيعة الملابس الديناميكية فى ذاتها تحتم علينا إعادة فحص نظريات الملابس دائما فى ضوء التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية .

فالنظريات مهمة لتحليل السلوك الملبسى لأنها تمكننا من توقع الاحتمالات المترتبة على اختيار معين للملابس ليست بالنسبة لحياء الأفراد فقط بل بالنسبة للمجتمع ككل .

وعلى هذا فالشخص الذكى يتمكن من اختيار ملابسه التى تخدم احتياجاته الشخصية وتخدم تعامله مع الآخرين فى اعطاء المظهر الذى يرتضيه لنفسه وفى الوقت نفسه تساهم فيما يهم الآخرين .

تعليم الطفل السباحة

للدكتور : مرفت محمود صادق عبد العظيم
المدرسة بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

المقدمة

تعتبر السباحة من أهم الرياضات التي يجب على كل انسان أن يتعلمها . فهي رياضة تتناسب مع كل سن وكل جنس . وهي الرياضة التي يطلق عليها بحق رياضة الأسرة ، حيث يمكن لكل أفراد الأسرة ممارستها مجتمعين . وللسباحة فوائد كثيرة وجلية - فهي تساعد الفرد على تحقيق النمو المتكامل من الناحية البدنية والعقلية والصحية والاجتماعية .

فهي ليست مجرد رياضة لقضاء وقت الفراغ والترويح عن النفس واستعراض لما تعلمه الفرد من مهارات فيها فقط ، وانما هي رياضة الحياة بالنسبة للفرد حيث تساعد في انقاذ نفسه من الغرق وانقاذ غيره أيضا اذا ما أشرف على الغرق .

وتعلم السباحة ليس مقصورا على سن معين مثل بعض الرياضات الأخرى فهي الرياضة التي يمكن للمرء أن يتعلمها من المهد الى اللحد ، أي الطفل الصغير والشيخ الهرم . وكثيرا ما نسمع سؤالا هاما يتردد على إسماع العاملين في تدريس وتدريب السباحة من أفواه الآباء والشباب وهو . . السن المناسب للبدء بتعليم الطفل السباحة . ؟؟ .

وقد أخذ العديد من المدربين والعاملين في هذه الرياضة هذا التساؤل بعين الاعتبار . ومنهم من قام بعمل تجارب ومنهم من اهتم بكتابة الكتب في ذلك الصدد ، ولكل منهم رؤية فهناك من اقترح البدء عند سن ٣ أسابيع وآخر يرى ٣ سنوات .

وقد فكرت بصفتي مدرسة للسباحة أكثر من ثلاثة عشرة عاما وكمارسة ولاعبة لهذا النوع من الرياضة أكثر من عشرين عاما أن أقدم رأي في ذلك المجال وخبرته التي اكتسبتها أثناء تعليم طفلي « شيماء » البالغة الآن ٣ سنوات السباحة ، للإجابة على هذا السؤال بالنسبة للطفل في مصر وما هو السن المناسب الذي يمكن البدء معه في تعليمه السباحة .

وفيما يلي سوف أقدم عرضاً أجيب فيه على ذلك السؤال مقدمة فيه خالص خبراتي وامكانياتي .

متى يمكن تعليم الطفل السباحة ؟

يمكن تعليم الطفل السباحة ابتداءً من سن شهر ولكن لا بد من تواجد امكانيات ذات تكاليف باهظة منها على سبيل المثال : بناء حمامات خاصة بالأطفال يبلغ ارتفاع الماء فيها ٥٠ سم ، على أن تكون هذه المياه مدفأة بصفة مستمرة تصل درجة الحرارة فيها الى ٢٧ ° على الأقل وذلك يحتاج لامكانيات وماكينات للتسخين ، ولا بد من تواجد مدربين اخصائيين للأطفال حيث أنه ليس كل مدرب للسباحة يمكنه تدريب الأطفال الصغار على السباحة . ومدة الدرس للأطفال الصغار تتراوح بين ٣-٥ دقائق ويكرر من ٣-٤ مرات أسبوعياً .

وهذه الامكانيات لا يمكن توفيرها في كل بلد من البلدان - وفي مصر يوجد نقص كبير في هذا النوع من الحمامات لتعليم الرضع والأطفال الصغار السباحة .

- لذلك رأيت أن أقسم عملية تعليم الطفل السباحة الى ثلاثة مراحل .
- أولاً :** مرحلة الاعداد النفسى والبدنى للطفل لتعويده على الماء . وذلك للطفل الرضيع سن شهر وحتى بلوغه عامين .
- ثانياً :** مرحلة تعليم مهارات السباحة للمبتدئ من ٣ - ٥ سنوات .
- ثالثاً :** مرحلة تعليم طرق السباحة المختلفة ٦ - ١٢ سنة .

وفي هذه الدراسة سوف أتناول بالتفصيل المرحلة الأولى فقط أي مرحلة الطفل الرضيع عند بلوغه شهراً وحتى بلوغه عامين . أما المرحلتان الأخريان فسوف أتناولهما بالبحث الدقيق في كتاب عن تعليم الطفل السباحة سوف يرى النور قريباً باذن الله .

الطفل الرضيع منذ الولادة وحتى سن سنتين :-

وهذه المرحلة السنوية اطلقت عليها فيما سبق مرحلة الاعداد النفسى والبدنى للطفل لتعويده على الماء وترغيبه فيه . ولكي أبدأ في سرد الخطوات التى يجب اتباعها مع الطفل في هذه المرحلة السنوية لتعليمه السباحة يجب ان نتعرف أولاً وقبل كل شيء على الخصائص المميزة لهذه المرحلة السنوية حتى يمكن تحديد أهم الواجبات التى يجب مراعاتها أثناء تعليم هؤلاء الأطفال وأنسب الطرق للتعامل معهم .

وأهم خصائص هذه المرحلة السننية هي : -

- ١ - تتميز هذه المرحلة بالنمو الجسماني السريع .
- ٢ - حركات عشوائية تحدث بدون استشارة معروفة أو واضحة .
- ٣ - الاستجابة للخبرات الحركية القوية .
- ٤ - اكتساب القدرة على التحرك والانتقال بأشكال مختلفة .
- ٥ - تعمل حواس الطفل منذ الميلاد وتختلف قوة ومدى حواس الطفل في هذه المرحلة عن المراحل التالية نظرا لتفاوت أدراك الوليد للعالم الخارجي .
- ٦ - عدم القدرة على الاستيعاب الكامل .
- ٧ - عدم القدرة على التركيز .
- ٨ - وفي نهاية هذه المرحلة يميل الطفل الى تقليد الكبار في الكلام والحركة .
- ٩ - الميل والرغبة في جذب انتباه الغير .
- ١٠ - قضاء وقت كبير في النوم .

وبعد أن تعرفنا على أهم خصائص ومميزات هذه المرحلة السننية يمكننا أن نحدد أهم الواجبات التي يجب مراعاتها عند تعليم هؤلاء الصغار السباحة .

وقد حرصت على تقديم هذه الواجبات في صورة نصائح هامة يجب على كل أم مراعاتها أثناء حمام الطفل اليومي بالمنزل حتى يمكنها تعويده على الماء وترغيبه فيه ، ومن هذه النصائح اتقدم بذكر ما يلي : -

— مراعاة الابتسامة الدائمة للام والمحافظة على بشاشتها ، وإذا ما حدث شيء مفاجيء للطفل فيجب عليه ألا تنزعج وتظهر جزعها . حتى لا ينتقل ذلك الى الطفل فيفزع فيما بعد من الماء ويكرهه .

— تحضير جميع الأدوات اللازمة لحمام الطفل من ملابس وبودرة وكريم الخ وعدم ترك الطفل بمفرده في الماء لأي سبب ما (كرنين التليفون أو جرس الباب .. الخ) . حتى يقضى الطفل مع الأم وقتا هادئا وسعيدا أثناء حمامه .

— استخدام بعض من اللعب البلاستيك أو المطاط ليلعب بها الطفل أثناء استحمامه . مع مراعاة تنويع هذه اللعب من وقت لآخر حتى لا يملها الطفل ويشعر بضيق أثناء وجوده في الماء .

— استعمال الصابون الخاص بالأطفال لغسل الرأس والوجه مع ضرورة مراعاة عدم دخول الصابون في العينين حتى لا يصاب الطفل بالتهاب العينين مما يكون سببا في بكائه وكرهه للماء .

— مراعاة درجة حرارة الماء . فلا تكون سخانة تؤذى الطفل أو فاترة تشعره بالبرودة سريعا ، بل يجب العمل على تزويد الماء في حمام الطفل بين فترة وأخرى بكمية من الماء الساخن للعمل على عدم فقدان الماء لدرجة حرارته مع مرور الوقت مما يكون سببا في شعور الطفل بارتعاش واصابته بالبرد .

— يجب مراعاة عدم احداث أى صوت غريب أو مفاجئ في الحمام أثناء استحمام الطفل حتى لا يصاب بجزع وخوف وينعكس ذلك على خوفه من الحمام التالى .

— يجب مراعاة تشجيع المحيطين بالطفل له واطهارهم للسعادة والفرح له عندما يقوم بتنفيذ وأداء شيء جديد من المهارات التى يتعلمها من أمه ، حتى نشعره بالفخر وتشجيعه على تكرار المهارة والاقبال على تعلم المهارات الجديدة الأخرى بروح مرحة وشجاعة .

— مراعاة عدم اطالة وقت الحمام للطفل . فالأطفال أقل من عام تكون فترة الحمام لهم من ٣ - ٥ دقائق ، أما للأطفال أكثر من عام وحتى بلوغهم ٣ أعوام تكون فترة الحمام من ١٠ - ١٥ دقيقة .

لقد تعرفنا فيما سبق على أهم الواجبات التى يجب على كل أم مراعاتها مع طفلها الرضيع البالغ من العمر شهر حتى بلوغه عامين لتعويدهم على الماء وترغيبه فيه حتى ينشأ فيما بعد محبا للماء ومقدما على تعلم السباحة فيه . بل سوف أقوم بتقديم خبرتى التى قمت بها مع ابنتى منذ أن ولدت حتى بلغت عامها الثانى مع ذكر خطوات التعليم والهدف منه بالتفصيل حتى تكون هذه الدراسة والعمل البسيط هاديا لكل أم فيما بعد .

ولكى أوضح ذلك سوف أحاول فيما يلى الاجابة على بعض الاسئلة :

أولا : متى بدأت اعلم طفلى السباحة ؟؟ وكيف ؟؟

لقد كنت أراعى دائما أن أعطى طفلى حماما دافئا قبل وجبتها الأخيرة فى الساعة العاشر مساء يوميا طبقا لنصائح الأطباء . ولكن لاحظت دائما أن الطفلة لا تكف عن البكاء بحرارة عند وضعها فى الماء الدافئ وتأتى بحركات من ذراعيها وأرجلها تنم عن الضيق والضجر حتى تنتهى من حمامها . ولقد ظننت فى بادئ الأمر انها خائفة من الماء ولكن سرعان ما ألغيت ذلك الحاطر ، حيث أن الطفل لا يخاف من شيء هو جاهله .

ورأيت أنه من الممكن أن يكون بكاء الطفلة جوعا ، وفكرت فى أن اوجع حمامها الى ما بعد وجبة العاشرة . على أن تأخذ فترة بعد الأكل تصل الى ١٥ دقيقة أعد فيها حمامها وملابسها .

يتعود على الماء • مع مراعاة إبتسامة الأم دائما لتبث في الطفل الشعور بالاطمئنان والثقة •

— يراعى نقل الطفل عند بلوغه الشهر الرابع مريعا من البانيو الصغير الى البانيو الكبير • مع مراعاة ألا يزيد ارتفاع منسوب المياه فيه على ١٥ سم البانيو الكبير • مع مراعاة ارتفاع منسوب المياه فيه الا يزيد عن ١٥ سم فقط •

(ب) الطفل في سن ٦ أشهر وحتى بلوغه العام الاول : -

عند بلوغ الطفل سن ٦ أشهر يمكنه الجلوس بمفرده والقدرة على تحريك ذراعيه في اتجاه بعض الأجسام ولذلك نراعى أنه يمكن أن نعلم الطفل عدة مهارات في الماء وهي : -

— الاستلقاء في الماء على البطن مع مراعاة سند الرأس أسفل الذقن قليلا حتى لا تدخل المياه في الفم أو الأنف •

— تكرار ما سبق مع الاستلقاء على الظهر وسند الأم للرأس من الخلف للحفاظ بوضعها أعلى سطح الماء لعدم وصول الماء للأنف •

— جلوس الطفل في الماء واللعب معه ببعض الألعاب البلاستيك أو الألعاب المطاط • ومن الممكن زيادة كمية منسوب الماء حتى تصل ٢٠ سم • ويجب على الأم مراعاة طفلها في هذه الفترة وأن تكون يقظة حتى لا يسقط الطفل للخلف في الماء وتحدث له إصابات أو يدخل الماء في الأنف أو الفم مما يسبب له مضايقات • حيث أن رفع منسوب الماء يساعد على فقدان الجسم لبعض من وزنه (قاعدة أرشميدس) مما يجعله يشعر بالخفة في الحركة وفقدانه لا تزنانه في بعض الأحيان •

— يكرر ما سبق مع مراعاة تغيير نوع اللعب من آن لآخر حتى لا يشعر الطفل بالملل من اللعبة والماء •

— يكرر أداء مهارة الطفو على الظهر مع سند الأم للطفل بيد واحدة من أسفل الرأس ومداعبة الطفل باليد الأخرى ببعض اللعب حتى لا يخاف الطفل عند شعوره بفقدان جزء كبير من وزنه ورفع الماء له في بداية الأمر •

وعند بلوغ الطفل عامة الاول لابد وأن يكون قد توصل الى أداء المهارات التالية بسهولة وجراحة وشجاعة وهي : -

(أ) الجلوس في أثناء بمفرده واللعب ببعض الألعاب (في ماء ارتفاعه ٢٠ سم) •
(ب) الاستلقاء في الماء على وجهه بمفرده (في ماء ارتفاعه ١٥ سم) •

وعند بلوغ الطفل ٤ أسابيع قمت بالفعل بتجربة ذلك وكانت النتائج أفضل بكثير حيث كفت الطفلة عن بكائها تماما وبدأت تبتسم لابتساماتي ومداعباتي لها ، وتأتى بحركات تنم عن الهدوء والسعادة .

وجاءتنى فكرة جريئة كانت مثار دهشة للعديد من الاصدقاء والمعارف ، وهى البدء بتعليم طفلتى السباحة فى ذلك السن أى ٤ أسابيع ووضعت فوراً - برنامجاً للتعليم مع تحديد الأهداف المراد تحقيقها والفترة الزمنية لكل هدف والعناصر الواجب مراعاتها أثناء التعليم . واتبعت فى ذلك البرنامج التالى لتعليم الطفلة السباحة : -

— لقد قمت بتقسيم هذه المرحلة الى فترتين :

أولاً : الطفل الرضيع من سن ٤ أسابيع حتى بلوغه العام الأول .

ثانياً : الطفل عند بلوغه عاماً حتى بلوغه عامين .

أولاً : الطفل الرضيع من سن ٤ أسابيع حتى بلوغه العام الأول : -

الهدف من البرنامج : تعويده على الماء - تعليمه الطفو على الظهر .

الفترة الزمنية : تقسم الفترة التعليمية الأولى الى جزئين : -

أولاً : من سن ٤ أسابيع حتى ٦ أشهر .

ثانياً : من سن ٦ أشهر وحتى بلوغ العام الأول .

الخطوات التعليمية للفترة من سن ٤ أسابيع حتى ٦ أشهر : -

— يوضع الطفل فى الماء الدافئ مع مداعبته بوضع الماء على ذراعيه وجسده ومراعاة عدم غمر المياه للوجه والعينين والانف فى المرات الأولى حتى لا يشعر الطفل بضيق فى التنفس أو التهاب العين وكره الماء بالتالى ، ومع مراعاة عدم زيادة وقت الحمام فى فترة العام الأول عن ٣ - ٥ دقائق فقط .

— تحريك الطفل فى الماء أماماً وخلفاً مع مراعاة حمله باليدين معا احدهما أسفل المقعدة والأخرى خلف الرأس والاكشاف حتى تكون الرأس خارج الماء لسهولة التنفس .

— تعليم الطفل الطفو على الظهر بسنده أسفل الرأس والاكشاف ومحاولة رفع جزئه الأسفل الى أعلى قليلاً .

— ويكرر ذلك حتى يؤديه الطفل بهدوء ودون خوف .

— يراعى وضع بعض الماء بين الحين والآخر على رأس ووجه الطفل حتى

- (ج) الاستلقاء في الماء على ظهره مع سند الأم للرأس (في ماء ارتفاعه ١٥)
- (د) اداء الطفو على الظهر مع سند الأم الأسفل الرأس (في ماء ارتفاعه ٣٠) • بدون ظهور علامات الخوف عليه •

الطفل من سن عام وحتى بلوغه عامين :

- الهدف من البرنامج :** - تعليم ضربات الأرجل التبادلية من وضع الرقود على البطن وعلى الظهر • - التنفس في الماء - فتح العينين داخل الماء •
- الفترة الزمنية :** مدة عام كامل •

الخطوات التعليمية :

في هذه المرحلة السنية يكون الطفل قادرا على الوقوف والمشي والحركة بمفرده وتحديد الاتجاهات في حركة يديه وذراعيه وجسده الى حد كبير • وكلما تقدم به العمر نحو بلوغه عامين تزيد قدرة اتقانه للحركات وقدرة التحكم فيها • لذا نرى أنه من الضروري عدم زيادة وقت الحمام اليومي في نصف العام الأول عن ٧ - ١٠ دقائق ونصف العام الثاني من ١٠ - ١٥ دقيقة حتى لا يصاب الطفل بملل وفي بعض الاحيان بالبرد •

— **نبدأ بتعليم الطفل ضربات الأرجل التبادلية من وضع الرقود على البطن** في الماء ارتفاعه ٢٠ سم • حيث يرقد الطفل في الماء على بطنه مع مراعاة منحه بعض اللعب • وممسك الأم لأرجل الطفل من أسفل الركبتين وتحريكها تبادليا (رجل وراء الأخرى) في الماء من أعلى لأسفل مع احداث صوت للماء مصاحب بضحكات الأم ومداعباتها للطفل مما ينعكس أثره على الطفل فنجد أنه يحاول أدائها بمفرده سريعا وهو يضحك وسعيد - ليحوز إعجاب الأم به •

— **تكرار المهارة السابقة مع مراعاة التشجيع الدائم للطفل عن نجاحه في اداء الحركة بمفرده • والسماح له بتكرارها اذا رغب •**

— **تكرار ضربات الأرجل التبادلية من وضع الجلوس الطويل في ماء عمق ٢٠ سم - ونبدأ بممسك الأم للأرجل - حتى يتفهم الطفل الحركة ويؤديها بمفرده •**

— **تكرار المهارة السابقة من وضع الرقود الكامل على الظهر مع مراعاة وضع الأم لليد أسفل رأس الطفل للحفاظ على وضعها خارج الماء •**

— **تعليم الطفل كيفية تنظيم التنفس في الماء • تحضر الأم للطفل كرة من المطاط أو كرة صغيرة (بنج بونج) أو لعبة صغيرة من المطاط وليكن**

(بطة) مثلا • تضعها الأم على سطح الماء وتحاول أخذ شهيق كبير وطرده الزفير بصورة نفخ في الكرة لتحريكها على سطح الماء • وتطلب من الطفل تقليد ذلك • وسرعان ما يقبل الطفل على التقليد ويحاول تحريك الكرة أو (البطة) الى الامام على سطح الماء ومن باديء الأمر سوف تفشل محاولاته ولكن بتكرار الأم لأداء الحركة سوف يتقدم الطفل في محاولاته حتى ينجح في تحريك الكرة وعتدئذ سوف نشاهد السعادة والفرحة بادية على وجهه • ويسمح له بتكرار المهارة حتى يتقنها ويتطلب ذلك ٤ - ٦ فترات تعليمية •

— تكرر المهارة السابقة مع مراعاة نفخ الزفير على سطح الماء •

— تكرر المهارة السابقة مع مراعاة نفخ الزفير داخل الماء •

وأحداث صوت لفقايق الماء • مما يساعد على ترغيب الطفل في الأداء وإقباله عليه كنوع من الترفيه وليس التعليم فقط •

— قد يحدث أن يرفض الطفل أداء المهارة السابقة داخل الماء لأن ذلك يضايق العينين • ولكن واجب الأم أن تأخذه برفق وبصبر كبير حتى يتعلم هذه المهارة •

— عند اتقان الطفل للمهارة السابقة يمكن أن نبدأ في تعليمه فتح العينين في الماء وذلك بأن نطلب منه معرفة أى لعبة صغيرة تمسك بها الأم في يدها داخل الماء • وسوف يحاول الطفل فتح عينيه أسفل الماء للتعرف على اللعبة - قد يحدث أن يشرق الطفل لدخول بعض الماء في القصبية الهوائية - فيجب على الأم عدم اظهار انزعاجها على الطفل ، بل تشجعه وتعمل على ضرورة تكراره للحركة بعد أن تقوم هي بأداء نموذج أمامه عدة مرات •

— تكرر هذه المهارة حتى يتقنها الطفل ويتمكن من إحضار بعض القطع المعدنية الصغيرة من قاع البانيو بمفرده - وهذا بأن تلقى الأم بالقطعة المعدنية أمامه في ماء عمق ٢٠ سم • فيراها الطفل ويتجه نحوها بيده ويضع وجهه في الماء ليمسك بها •

عند بلوغ الطفل عامة الثاني يجب أن يكون قادرا على أداء المهارات التالية :

(أ) أداء ضربات تبادلية بالأجل من وضع الرقود على البطن •

(ب) أداء ضربات تبادلية بالأرجل من وضع الجلوس الطويل ثم الرقود على الظهر •

(ج) القدرة على أخذ شهيق كبير وطرده داخل الماء في صورة فقايق •

(د) القدرة على فتح العينين لفترة قصيرة داخل الماء •

عندما يتمكن الطفل ذو العامين من أداء هذه المهارات في الماء تكون قد حققت الأم نجاحا كبيرا في تأدية واجبها ومساعدت على تعويد الطفل على الماء وترغيبه فيه وإقباله على تعلم رياضة السباحة بسرعة وسهولة .

وقد يتمكن طفل من تعلم هذه المهارات في فترة زمنية قصيرة . وعلى ذلك سوف نعمل على تكراره لأداء المهارات حتى يجيدها اجادة تامة . وقد يحتاج طفل آخر الى فترة أطول وصبر من الأم أكبر . لذلك لم أحاول ان أربط كل مهارة بفترة محددة من الزمن حتى لا تشعر الأم بالفق اذا لم ينفذ طفلها المهارة في الوقت المحدد . وأهم ما يجب مراعاته هو عدم اطالة الأم للمدة الزمنية لحمام الطفل الواحد ظنا منها أن ذلك سيساعد الطفل على التمرين لفترة أكبر حيث أن الطفل له قدرة ضئيلة على الاستيعاب ولمدة قصيرة محدودة ، فاذا أطالت الأم من الوقت فلن يفيد ذلك في شيء سوى أنه قد يحدث نتيجة عكسية عند الطفل لشعوره بالبرد والملل مما يكون سببا في كرهه للماء .

— أرجو أن أكون مما قدمته في هذه الدراسة القصيرة قد استطعت أن أحدد معالم بداية الطريق لكل أم في وطننا مصر وكيفية تعاملها مع طفلها الرضيع حتى بلوغه العامين أثناء حمامه اليومي لتعويده على الماء وترغيبه فيه وإقباله على تعلم السباحة باعتبارها من أهم الرياضات لكل انسان . وبهذا يمكن زيادة عدد المقبلين على ممارسة هذه الرياضة والعمل على نشرها في وطننا مصر وتقليل نسبة الأميين فيها .

رسائل جامعية في التربية

اعداد : عبد الراضى `براهيم محمد
كلية التربية - جامعة عين شمس

اجريت دراسات كثيرة على ظاهرة التسرب من المدرسة الابتدائية ،
وهى تعكس اهتماما مبكرا فى مصر بهذه الظاهرة ، اذ اجريت اول دراسة
عام ١٩٥٨ ، وكلها دراسات تتبعية تعنى بحسباسب معدلات التسرب بين
الصفوف الستة فى المرحلة الاولى من خلال تتبع دخول فوج دراسى مثلا الى
السنة الاولى ، وملاحظة كم من التلاميذ تسربوا اثناء انتقال هذا الفوج من
الصف الاول الى الصف الثانى . . . وهكذا ، ثم استنتاج الاسباب الاجتماعية
والاقتصادية والتعليمية المؤدية لوجود هذه الظاهرة وذلك من خلال استطلاع
آراء بعض المربين فى ازدياد معدلاتها ، وما تحددته من فقد اجتماعى
واقتصادى .

ومن بين الرسائل التى سنعرض لها فى هذا العدد من الصحيفة رسالة :
سالم عبد العزيز محمود ، بعنوان «المقومات الاجتماعية والاقتصادية لتخطيط
التعليم ، دراسة تطبيقية على ظاهرة التسرب فى التعليم الابتدائى فى مصر»
كلية الآداب جامعة عين شمس ، ١٩٧٥ .

موضوع الرسالة :

دراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة فى أو المسببة للمعوقات
الاجتماعية والاقتصادية لتخطيط التعليم العام فى مصر ، ثم تحليل دور النظام
التعليمى ومسئوليته فى خلق أو تفاقم المعوقات الاجتماعية والاقتصادية لتخطيط
التعليم العام فى مصر ، وأخيرا دراسة العوامل الاجتماعية والاقتصادية
المؤثرة على ظاهرة التسرب فى التعليم الابتدائى ، باعتبارها ظاهرة يتمثل
فيها كل من المحورين السابقين .

المشكلة :

عرض الباحث المشكلة فى صورة تساؤلات ، قسمها الى ثلاث
المجموعات .

تتعلق الاولى منها بمسئولية افراد المجتمع عن وجود وخلق المعوقات
الاجتماعية والاقتصادية لتخطيط التعليم .

وتتعلق الثانية بمسئولية النظام التعليمى ازاء هذه المعوقات .

وأما الثالثة والآخرى ، فتتصل بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة على ظاهرة التسرب في التعليم الابتدائي في مصر والتي يتجسد فيها محور أفراد المجتمع ، والنظام التعليمي القائم ، وهي :

١ - ما الظاهرة التعليمية التي يتمثل فيها - ما افترضه الباحث في الفقرة السابقة ؟

٢ - اذا كانت ظاهرة التسرب في التعليم الابتدائي هي الظاهرة التي يتسبب في وجودها وخلقتها المعوقات النابعة من أفراد المجتمع ، والمعوقات النابعة من النظام التعليمي القائم فما العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة على هذه الظاهرة ؟ وفي أي مجتمع تتكاثر أو تتزايد معدلاتها : في المجتمع الريفي أو الحضري ؟ وهل هذه الزيادة في الذكور أم الإناث ؟ وما الدلالات الاجتماعية والاقتصادية لذلك ؟

المنهج والادوات المستخدمة في الدراسة :

اتخذ الباحث من المنهج المقارن منهجا للدراسة ، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة الميدانية ، والتي كان مسرحها النمطان الحضري والريفي وهذا يتطلب المقارنة ما بين النمطين . فالنمط الحضري وتمثله كل من القاهرة والاسكندرية ، والنمط الريفي بالوجه البحري وتمثله المنوفية والبحيرة ، بالوجه القبلي وتمثله أسيوط وسوهاج .

وأستخدم الباحث المنهج المقارن أيضا في عرض الدراسات المقارنة لظاهرة التسرب في التعليم الابتدائي في كل من مصر ، والسودان ، والعراق ، فضلا على استخدامه هذا المنهج في عرض المؤشرات الاحصائية الكمية لمدخلات النظام التعليمي وتكلفته في كل من مصر ، والمملكة المتحدة من سنة ١٩٦٠ الى سنة ١٩٧٠ .

هذا عن المنهج ، أما الادوات فقد كانت عبارة عن صحيفة استبيان صممها الباحث وأستخدمها للحصول منها على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة وفروضها ، احتوت هذه الصحيفة على ستة وثمانين سؤالاً قسمت الى ثلاثة البنود تدور حول :

البيانات الاساسية للمبحوث ، والمعوقات الاجتماعية والاقتصادية ، لخطيط التعليم العام ، وظاهرة التسرب في التعليم الابتدائي ، وبنوافعها ومعوقاتها في كل من المجتمعين الحضري والريفي في مصر .

وطبق الباحث الاداة على عينة عشوائية مقصودة من اولياء أمور التلاميذ الذين سحبوا اولادهم من المدرسة الابتدائية قبل اتمام هذه المرحلة .

ميدان البحث أو الدراسة :

حدد الباحث لهذه الدراسة بعدين أساسيين : **الاول** « علم الاجتماع التربوى Sociology of Education » وذلك لأن الدراسة تناولت موضوعات أساسية تدخل في نطاق ذلك العلم مثل اتجاهات أفراد المجتمع ازاء كل القضايا الاجتماعية والاقتصادية ومن أمثلتها تنظيم الأسرة ، ومحو الأمية ، والإدخار ، وتعليم الفتاة .

وأما **البعد الثاني** : فيحدد في التخطيط التعليمى «Educational Planning» وذلك من خلال جوانبه الاجتماعية والاقتصادية ، إذ تعرضت الدراسة بصورة شاملة للتأثير المتبادل بين التعليم والتنمية الاجتماعية والاقتصادية ، وتأثير العوامل الديموجرافية — معدل الخصوبة وعبء الاعالة ، والهجرة الداخلية (من الريف الى الحضر) — على تخطيط التعليم .

النتائج التى توصل اليها الباحث :

توصل الباحث الى استخلاص النتائج التى انتهت اليها الدراسة وكانت على النحو التالى :

١ — نتائج تتعلق بالمعوقات الاجتماعية والاقتصادية النابعة من أفراد المجتمع ، والتى تشكل اتجاهاتهم السائدة نحو التعليم .

٢ — نتائج تتعلق بالمعوقات الاجتماعية والاقتصادية النابعة من النظام التعليمى القائم .

٣ — نتائج تتعلق بالمعوقات الاجتماعية والاقتصادية المسببة لظاهرة التسرب فى التعليم الابتدائى ، وهو محور تركيز الدراسة الراهنة الميدانية والمتغيرات المرتبطة بها .

والذى سيكون تركيز هذا المستخلص عليها .

خلصت الدراسة الحالية الى تحديد « مجموعة العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة أكثر من غيرها على زيادة معدلات التسرب فى التعليم الابتدائى — وذلك من خلال الدراسة الميدانية — وتركز فى :

١ — تفتت الملكية والتشتت الحيازى للأرض الزراعية ، وزيادة معدلات الانجاب ، وحجم الاعالة فى الأسرة ، وأخيرا الهجرة الداخلية من الريف الى المراكز الحضرية ، وهذه العوامل — كما يقول الباحث — تشكل الاتجاهات السائدة فى المجتمع فى خلق ووجود المعوقات الاجتماعية والاقتصادية ؟ تخطيط التعليم العام فى مصر .

٢ - النظام التعليمى بقله امكاناته المادية وعدم وجود أهداف واقعية مرسومة يعتبر سببا في وجود أو تفاهم ظاهرة التسرب .

٣ - توصلت الدراسة الى ايجاد الارتباط الوثيق بين ظاهرة التسرب وظاهرة الأمية في المجتمع وذلك من خلال تغنيته لها بأعداد من المتسربين من التلاميذ وأعداد السكان في سن التعليم الذين لا يستوعبهم التعليم الابتدائي .

التعليق والتحليل :

١ - على الرغم من ضخامة الرسالة ، وعلى الرغم من الأدوات التي استخدمها الباحث لتحقيق فروضها ، فإنها لم تخرج في مجملها عما توصلت اليه الدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة التسرب بالدراسة والتحليل .

وقد أغفل الباحث دراسات أكاديمية في هذا المجال ولم يشر إليها من قريب أو بعيد على الرغم من أنها سابقة للدراسة الحالية منها . رسالة (أعلى محمود رسلان بعنوان مشكلة تسرب التلاميذ في المدرسة الابتدائية - كلية التربية عين شمس ماجستير ١٩٦٩ . عرض فيها الباحث مشكلة التسرب وحجمها في جمهورية مصر العربية ، وأجرى استفتاء على بعض مراكز وقرى محافظة الشرقية ، وقسم هؤلاء الى ريف وحضر ، بنين وبنات ، طبقة متوسطة وطبقة دنيا ، وخرج من البحث بترتيب أكثر الأسباب ذكرا وانتشارا في كل قطاع وكذلك أقلها ذكرا » ، كما لم يشر الى المؤتمرات والحلقات التي كان موضوعها ظاهرة التسرب على الصعيد العربى .

٢ - محاولة الباحث أن يوجد معامل ارتباط ما بين تفتيت الملكية وزيادة معدلات التسرب أمر يحتاج الى مناقشة ، فمن الأمور المتفق عليها عند علماء السكان والتربية أن القرية تواجه مشكلة الزيادة المستمرة في السكان على رقعة ثابتة من الأرض المزروعة ، ومن ثم فإن نصيب الفرد من المساحة المزروعة يتناقص ، الأمر الذى أدى الى بطالة ريفية مقنعة ونقص في الدخل ، ففى دراسة حديثة عن مشكلات العمالة في المناطق الريفية في مصر وجد أن درجة البطالة المقنعة في الزراعة بالنسبة للرجال والنساء كانت ١٢٪ ، ٢٥٪ على التوالي (١) .

ومن هنا لا يكون السبب تفتيت الملكية ، وإنما نقص الدخل وبالتالي عدم قدرة الأسرة الريفية على امداد اطفالها بالمتحقين بالمدرسة بما يحتاجون

(١) عثمان فراج ، احتياجات ومشكلات الاطفال والشباب في ج.م.ع. والدول العربية ، اليونسكو الاقليمية في البلاد العربية ١٩٧٦ .

من عون مادی يومية ، ومن ثم ينقطعون عن المدرسة أما ليعملوا عند الغير من قوى الملكيات الكبيرة في القرية ، او ليهاجروا الى المراكز الحضرية كنتيجة « لحالة عدم التوازن الاقتصادي والاجتماعي بين القطاعات التقليدية والحديثة للاقتصاد القومي ، والفروق الموجودة بين المناطق الريفية والحضرية في بلدنا » (٢) .

ثم ان دخول الباحث بفرض مؤداه ان اولياء الامور هم الذين يسحبون اطفالهم من التعليم الابتدائي في الريف امر مشكوك فيه ، اذ ان ضيق المساحات المزروعة ، والبطالة المقنعة بين الريفيين تجعلان التعليم حافزا فرديا قويا لدى أبناء الريف ، اما للبحث عن فرص اقتصادية افضل بالهجرة الى المراكز الحضرية ، واما بالعودة الى القرية للعمل في مؤسساتها الحكومية كالتعليم والخدمات وان كانت هذه قليلة .

وعلى العموم نهذه رسالة اجيزت ولا يبقى لنا من حق التعرض لها الا من حيث انها قدمت في قسم الاجتماع بكلية الآداب ، وفي تقديرى انه كان يمكن للباحث ان يتناول الجانب الاجتماعي من حيث التأثير المتبادل بينه وبين التعليم وبدع الناحية التعليمية للمتخصصين فيها .

ولا اود التوسع في عرض ما على هذه الدراسة من مأخذ ، فليس هنا مجالها ، وانما اكتفى بأن أقول بأن الباحث حاول تطبيق منهج صارم على ظاهرة التسرب ، ولم يخرج عما خرج به من سبقه من الدارسين لهذه الظاهرة ، بل ان بعض مسلماته يكتنفها الغموض وفي حاجة الى مناقشة .

خصائص الدراسة :

لا تكاد تميزها من غيرها ميزة ، فهي تستخدم المنهج الصارم لدراسة الظواهرات الانسانية وبخاصة المعالجات الاحصائية التي تحاول ايجاد معاملات ارتباط بين المتغيرات ، الامر الذي جعل الرسالة تموج بالتكرار في مواضع كثيرة .

ولا اجد مبررا لاستخدام الباحث المقارنة الاحصائية بين مخلات التعليم وتكلفته في المملكة المتحدة ومصر .. وهل يمكن أن تكون المقارنة هنا

(٢) المرجع نفسه

وانظر كذلك ا . كيورشيف وآخرين ، الديناميكة والتعليم في عملية التنمية في البلدان العربية ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية - مقر مركز اسفك - مصر ١٩٧٦ .

علمية ؟ وإذا كان التعليم كما يقول الباحث ما هو الا نتاج العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع ، فكيف تجوز المقارنة على النحو الذى عرضها به ؟ .

وكل ما يبقى لهذه الدراسة أنها ميدانية، وتطبيقية على الريف والحضر، ولكن توقف الباحث عند مجرد مجموعة التوصيات والمقترحات — كغيره من الباحثين ، وكنت أتصور أن يفيد من المعطيات التى خرج بها من الدراسة ليتخذ منها أساسا لايجاد أنماط تعليمية بديلة ، يضعها أمام مؤسسات تنمية المجتمع ، وبالتالي تكون الرسالة قدمت اسهاما يتفق والجهد المبذول فيها والحجم الذى جاءت فيه وهو ما يقرب من ٣٠٠ ثلاثمائة صفحة غير الملاحق .

(١)

التجديد والتجويد فى التربية

فقال التربية اهمتاما بالغاء سواء من المؤسسات المحلية المعنية بها ، أو من المؤسسات العالمية المشغولة بقضايا الانسان ، وأهم قضية تمس الانسان فى الصميم قضية التعليم ، وذلك لان الانسان يولد مزودا بإمكانات لانهائية للتعلم والمعرفة ، وما يفك عقال هذه الامكانيات ويحولها من كينونتها بالقوة الى تواجدها بالفعل الا النظم التعليمية والتربوية ، ومن أجل ذلك أقرت كل الحضارات حق كل فرد فى التعليم ، وتضمن هذا الحق اعلان حقوق الانسان العالمى فى المادة ٢٦ منه والصادر فى ١٩٤٨ .

والتعليم الذى يستهدف الفرد طفلا وينمو به ، لاشك فى أنه يحظى بالاهتمام الاكبر لانه يعتبر البناء الاساسى الذى يحقق هذا الحق ، هذا التعليم نطلق عليه فى مصر — الآن — التعليم الابتدائى ، فالى أى حد تمكن هذا النمط من التعليم من أداء دوره المنوط به ؟

تشير دلائل كثيرة الى أن هذا النوع من التعليم وعلى مستوى العالم الثالث قاصر عن أداء دوره الذى ينبغى أن يؤديه لتنمية الفرد والمجتمع ، وذلك لانه جسم هائل هيكليا ، ولكنه يعانى من داخله الآلية واللفظية والرسوب والتشرب ، وفى الوقت نفسه غير قادر على استيعاب كل السكان الذين تقع أعمارهم فى سن التعليم الابتدائى .

المتابع لقضية التعليم الابتدائى على المستوى المحلى ، يجد أن هذه النقود الموجهة اليه من خلال فحوص «أطباء» التعليم لجسمه ، ليست جديدة .

بل هي قديمة وجديدة في آن واحد ، قديمة من حيث البعد الزمني ، وجديدة في آن واحد ، قديمة من حيث البعد الزمني ، وجديدة من حيث تواجدتها في هذا الجسم مترامنة معه ، فقد وجه « القباني » ومعاونوه من رواد التربية النقد لهذا التعليم من حيث الوظيفة بأن « وظيفة (المدرسة الابتدائية) ليست تعليم العلوم قبل كل شيء ، بل يجب أن تهدف الى رفع مستوى المعيشة في الريف والطبقات العاملة في المدن » (١) ويدهى أن هذا التعليم بينيته حينذاك والآن غير قادر على أن يقوم بهذه المهمة التي ينبغي أن يقوم بها ، وآية ذلك مخرجاته من التلاميذ ، وبرامجه ومواقفه التعليمية التي تقدم لهم بما يسود فيها من لفظية وتلقينية ، وسيطرة الامتحان كهدف أساسي ، ومن هنا أطلق القباني والرواد على التعليم في المدرسة الابتدائية وماتلاه ، اصطلاح « التعليم العادي » ، فما التعليم غير العادي ؟ وما فلسفته ؟ وما أهدافه ؟

لقد كان التعليم العادي يشكل بالنسبة للقباني والرواد ، عقبة في سبيل النهوض بالمجتمع وتنميته ، لذلك « تقدم الفرع المصري لرابطة التربية الحديثة عام ١٩٤٠ يبحث عن التعليم الريفي يتناول تكييف التعليم في المدرسة الأولية لكي يحقق أهداف النهضة ، لان التعليم لم يعد مسألة منعزلة عن حياة المجتمع ، وانما اندمج في هذه الحياة ، وأصبح جزءا من حركة شاملة الاصلاح الاجتماعي بأوسع معانيه (٢) »

وتحقيقا للتجديد والتجويد لهذا النمط من التعليم ، « قامت رابطة التربية الحديثة وجمعية الدارسات الاجتماعية ، بتجربة قرية المنايل » — لعلها أبرز تجربة في تاريخ التعليم الريفي — ، فأخذت مدرسة أولية تابعة لمجلس المديرية ، ووضعتها تحت تصرف التجربة ، ووضعت لها منساجح حاولت ان تجعل الدراسة فيها في جميع المواد مرتبطة بأعمال الحقل ، أي ان الدافع للتعلم عند الاطفال يكون مأخوذا من الحاجات التي يشعرون بها في الحقل ، ولم تقتصر التجربة على ذلك بل أضيف اليها عنصر جديد ، وهو أن المدرسة لا تعمل للصغار فقط ، بل يدخلها الكبار أيضا ، المدرسة مركز يتجه اليه الكبار للبحث عن التعليم العادي أولا ، ثم يحاول المركز بكل وسيلة تعليمهم الاشياء الأساسية ، .. ويمكن تلخيص نتائج هذه التجربة فيما يلي :

(١) اسماعيل القباني ، التربية الأساسية ، فلسفتها وأهدافها ، في صحيفة التربية ، عدد خاص بالتربية الأساسية ، العددان الثاني والثالث ١٩٥٣ القاهرة ، ص ٢٥ .

(٢) اسماعيل القباني ، المرجع السابق ، ص ٢٦ .

١ — المدرسة ليست مقصورة على التعليم النظري ، بل تبحث نواحي التأخر وتحاول معالجتها ويتربط على ذلك أن المنهج مرتبط ببيئة حياة الجماعة .

٢ — إثارة الشعور بالمشكلة في نفوس أفراد الجماعة وإثارة الرغبة في علاجها .

٣ — عمل اجتماعي مشترك تعاوني لتنظيم الجهود نحو تحقيق هذه الرغبة مع الاستعانة بكل الهيئات .

نجدت هذه التجربة نجاحا لفت النظر ، وكان من نتيجة ذلك أنه في سنة ١٩٤٣ فكرت وزارة المعارف في الاكثار من المدارس على نسق « المنايل » فأنشأت المدارس الريفية التي بلغت الآن (١٩٥٣) ٧٥ مدرسة « (١) »

هذه أبرز تجربة حدثت في مصر ، وواضح أنها وثيقة الصلة بالتعليم الأساسي ، فالتعليم الأساسي ليس مجرد القراءة والكتابة . . الخ وإنما هو التعليم الذي يوجه نحو رفع مستوى الحياة في جماعة متخلفة ، وله نواح كثيرة تتجه إلى الصغار والكبار . . « (٢) »

ومما سبق يتبين لنا ، أن قضية التعليم الابتدائي — على المستوى المحلي — كانت موضع دراسة ونقد وطرح للبديل الملائم ، منطلقة كلها من أساس اجتماعي اقتصادي ينبغي أن يكون الظاهر الواضح لأي نظام تعليمي فما البديل الذي طرحه القباني آنذاك ؟

طرح القباني التعليم الأساسي « F. Education » ووضع له عناصر تميزه من غير أنواع التعليم الأخرى هي :

١ — التعليم الأساسي مجرد تعليم عادي بل تعليم موجه إلى علاج مشكلة الفلاح في البلاد أو المناطق المتخلفة .

٢ — التعليم الأساسي لا ينصب على الصغار بل يشمل المجتمع كله .

٣ — التعليم الأساسي لا يمكن أن يكون منعزلا عن حياة الجماعة بل يجب أن يندمج وينسق مع الجهود الأخرى التي تبذل لتحسين المستوى الاجتماعي ، بل أقول التعليم الأساسي هو أداة التنسيق .

٤ — هدف التعليم الأساسي أنه ينصب على حاجات الجماعة التي تشعر

(١) اسماعيل القباني ، المرجع نفسه ص ٢٦ ، ٢٧ .

(٢) اسماعيل القباني ، المرجع نفسه ص ٢٧ .

بها . . . وبذلك يكون التعليم وظيفيا . . . ومادام الامر كذلك فلا يمكن
ان يكون له طراز واحد ثابت ، بل يجب ان يتنوع بتنوع الحاجات . .
ومن جماعة الى اخرى » .

وينهى الاستاذ القباني حديثه قائلا : « فالتعليم الاساسى لا يختلف عن
غيره فى أهدافه واتجاهاته العامة فحسب ، بل انه يختلف فى وسائله أيضا ،
رأى المقابلة بين التعليم العادى والتعليم الاساسى لاتعنى انفصالهما ، بل ان
عناصر التعليم الاساسى هى أيضا موضع النظر فى التعليم العادى . ان
التعليم الاساسى تطور طيب للتعليم العادى » (١)

يستبين مما سبق ان مفهوم التعليم الاساسى عند القباني بهدف تجديد
وتجويد التعليم الابتدائى يتفق معه فيه المحدثون من المعنيين بالقضايا
التعليمية على المستوى العالمى ، ففى دراسة حديثة يعنى التعليم الاساسى
« انه لكل فرد — طفلا أو كبيرا — الحق فى الحصول على حد أدنى من
التعليم يعده للحياة ، ويمكنه من أن يكون عضوا منتجا ، يستثمر إمكاناته ،
وينبغى — ديموقراطيا — أن يكون هذا الحد الضرورى للجميع ، بحيث
لا يكون ثمة محرومون من التعليم فى المجتمع » (٢)

وفى دراسة أخرى تترجم الحد الأدنى من الحاجات التعليمية الاساسية
Minimum essential learning needs الى « رزمة » تحتوى
الاتجاهات والمهارات والمعارف لكل شاب وفتاة تمكن له حياة نشطة
منتجة مرضيا عنها ، اتجاهات نحو تعاون الفرد مع أسرته وجماعة الرفاق
ونحو العمل ، المجتمع ، تقدم الامة ، نحو الاستمرار فى التعليم ، نحو
تنمية القيم الخلقية مع التزود باساسيات النظر العلمى وأبجديات فهم
الطبيعة وحركتها ، وتكوين الوعى الصحى ، وكيفية تجويد انتاجية مصادر
العمل زراعية أو صناعية ، وكذلك الغذاء ، وكيفية حماية البيئة واستثمار
المعرفة والمهارات من أجل الارتفاع بمستوى معيشة الاسرة . . الخ » (٣)

والتعليم الاساسى « Basic Education » فى مفهومه لا يختلف
— فى تقدير ما نرى — عن التربية الاساسية « F. Education » اذ كلا
المصلحين يهدف الى تحرير إمكانات الفرد بحيث يكون فاعلا متفاعلا فى

(١) اسماعيل القباني ، المرجع نفسه ص ٢٩ .

(2) Conference of Ministers of Education of African Members States,
Education in Africa, Unesco, 1975, p. 31.

(3) Philip H. Combs, & others, New Paths to Learning, for rural
children and youth; UNICEF, U.S.A., 1973.

مجتمعه تحقيقا للانعاش الاجتماعى والاقتصادى من اجل ذات الفرد واسرته
وكل الناس ؛

هذه محاولة تلقى الضوء على الجهود المبذولة فى سياق التجديد
والتجويد لنظام التعليم الابتدائى ، قصدت منها ان التجديد والتجويد ،
ليسا وليدى اليوم ، وانما لهما تاريخ ، والتاريخ مصدر حى ، والتواصل
معه مفيد للحاضر ، ومستشرف للمستقبل ، والحديث فى هذا المجال
موصول ..

عبد الرافى ابراهيم محمد

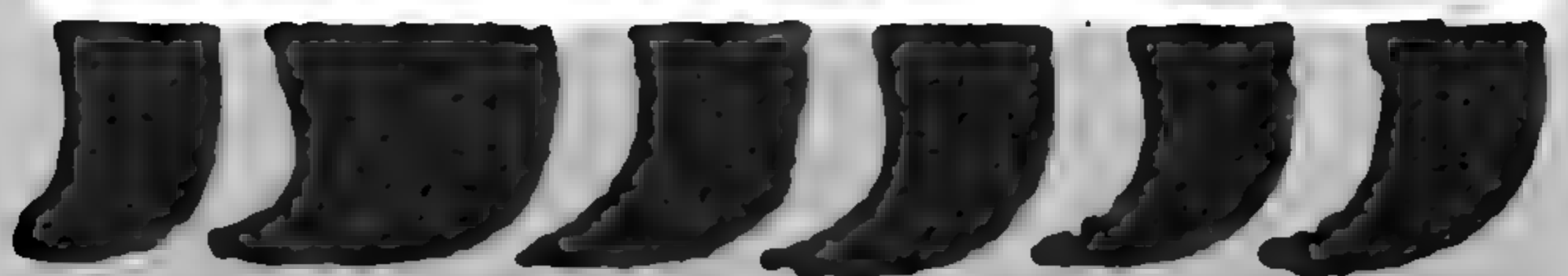
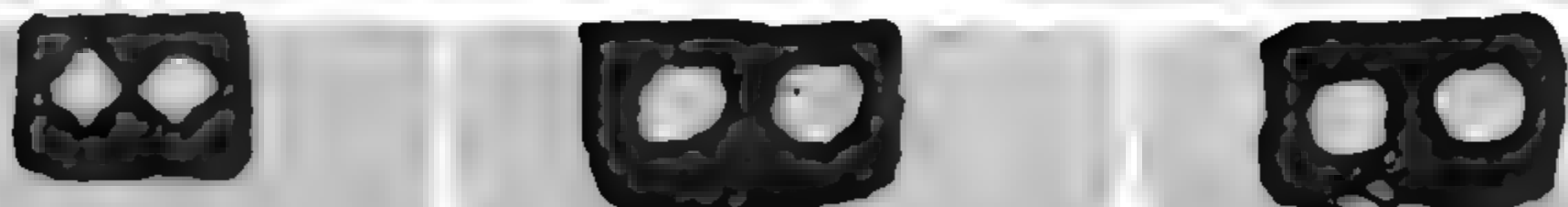
مجلة الثقافة

العدد الرابع

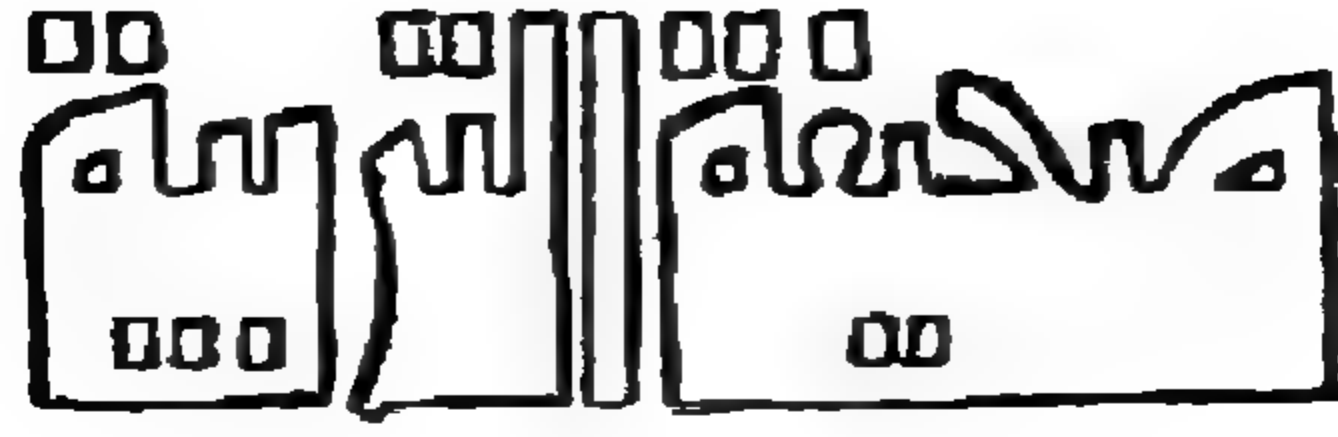
أكتوبر ١٩٧٧

السنة التاسعة والعشرون

مجلد
١٢٢٢



سنة
١٩٧٧



تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٢ ميدان التحرير بالقاهرة - ت : ٩٧٠٦٨٦
(رئيس مجلس الإدارة : محمود النبوى الشال)

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

هيئة التحرير

الأستاذة الدكتورة رمزية الغريب الأستاذة زينب محرز
الأستاذ الدكتور سعد دياب الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم
الأستاذ الدكتور سيد خير الله الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفي
الأستاذ الدكتور حسين الفقى الأستاذ محمود النبوى الشال

سكرتير التحرير

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

مديرا الصحيفة

سكرتير التحرير المساعد

الأستاذ عبد الرازقى ابراهيم محمد الأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم
الأستاذ الدكتور محمود مصطفى قمبر

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .	* الاشتراك السنوى :
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة .
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .	٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بعقر الرابطة .	٦٠ قرشا للطلبة
	١٢٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية .

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر من فبراير - ابريل - يونيو - اكتوبر

مكتبة

السنة التاسعة والعشرون أكتوبر ١٩٧٧ العدد الرابع

- استراتيجية تطوير التربية العربية
ص ٥ للأستاذ الدكتور صلاح الدين قطب
- التخطيط لعملية التدريس
٨ للأستاذ محمود النبوى الشال
- دراسة ميدانية عن مدى احتياج طلاب القسم الادبى فى مرحلة الثانوية لمادة الرياضيات فى دراسة العلوم الانسانية (١)
١٤ حسين سليمان قورة
- الاسلام وتربية الشباب
٢٦ للأستاذ على عبد الموجود القاضى
- الاسباب الحقيقية للصعوبات الموجودة فى تعليم اللغة العربية للأجانب
٣١ للدكتور فتحى يونس
- الالتزام فى النظم التعليمية
٣٩ عليه على على فرج
- تكنولوجيا التعليم ضرورة قومية
٤٥ للدكتورة اميل فهمى شنودة
- الخزف وخاماتنا المحلية
٥٣ للدكتورة سهير يوسف سعد
- القدوة فى محيط طالبات وطلاب التربية الرياضية دراسة علمية تربوية
٦٤ للدكتور مسعد سيد عويس
- تنمية قدرات الاطفال من خلال منحوتات الحدائق
٧٠ للأستاذة عزه عبد الحميد خليل
- العلاقة بين العوامل التى تسبب الخطأ فى عملية الادراك والسلوك الطبيعى للمراهق
٧٩ للدكتور فتحية على محمد قوده
- (٢) التجديد والتجويد فى التربية
٨٥ للأستاذ عبد الراضى ابراهيم محمد

الاستراتيجية لتطوير التربية العربية

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

أصدرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في الشهر المنصرم (أكتوبر ١٩٧٧) التقرير المجلد لاستراتيجية تطوير التربية العربية ، وهو التقرير الذي أعدته اللجنة التي قرر تشكيلها المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب المنعقد في صنعاء في ديسمبر ١٩٧٢ ، وطلب المرحوم ان يولى هذه اللجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية على المستوى العربي بحيث يمكن لكل بلد عربي ان يستعين بعناصرها في التخطيط التربوي وصولا الى الأهداف المشتركة التي تحددها هذه الاستراتيجية .

والتعريف الذي تصنعه اللجنة للاستراتيجية انها مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الانساني بصورة شاملة متكاملة وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته واتجاهات مساراته بقصد احداث تغييرات فيه وصولا الى أهداف محددة . ويستعرض التقرير أنواعا مختلفة من الاستراتيجيات ثم يختار النوع الذي أطلق عليه استراتيجية التجديد الشامل للتربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي .

والقارئ لصفحات هذا التقرير لا يسعه الا أن يثني على هذا الجهد القيم والانتاج العلمي الذي قامت به اللجنة على مدى أربعة أعوام أو أكثر . وبرغم الصعوبات التي أشار اليها التقرير فان هذا العمل قد جاء مثالا طيبا لجهد عربي جماعي شارك فيه عدد كبير من المفكرين والمربين والعلماء العرب ، كما أسهمت فيه بعض المنظمات العربية والدولية ، وان كانت الوثائق التي طلبتها اللجنة من بعض الأقطار العربية لم تكن كما جاء في تقريرها مستوفاة بحيث تحقق ما تهدف اليه اللجنة من دقة ووضوح وتكامل .

وينقسم التقرير الذي يقع في حوالي ١٨٠ صفحة الى ثلاثة أجزاء رئيسية . تناولت اللجنة في الجزء الأول منه المجتمع العربي وتصورات المستقبل لتطوره في ضوء امكانياته الحالية والتحديات التي تواجهه في الوقت الحاضر وحتمية التغيير بحكم طبيعة العصر الذي نعيش فيه من جهة ، وبحكم أحوال الأمة العربية بين التحديات الضخمة التي تواجهها وبين الامكانيات العظيمة التي تنطوي عليها أشار اليها التقرير . وبذلك فان اللجنة تأخذ بأسلوب النظرة الشاملة في دراستها وتحاول أن تصل الى استراتيجية للتربية في نطاق أهداف شاملة للتنمية ، ويحاول الوطن العربي أن يحققها . أي أن الجزء الأول من التقرير يضع الأساس الذي حجر الزاوية فيها هدف التنمية ووسائلها .

وتعالج اللجنة في الجزء الثاني من التقرير مشكلات اسريه العربيه .
تجاهاتها فتحاول تحليل المجتمع العربي بين ماضيه وحاضره وتتعرف
على واقع التربية العربية والصورة العامة لانجازاتها ، كما تتعرض
للعوامل المؤثرة في حركة التربية المدرسية وما نشأ عنها من مشكلات
رئيسية مثل استيعاب الملزمين في التعليم الابتدائي ، والاتجاه الى اطالة
فترة الالزام ، وتنويع التعليم الثانوي وتطوير التعليم العالي من أجل
التنمية الشاملة ، وضعف الكفاية ووجود الاهدار في التعليم وانتشار
الأمية بين الكبار ومشكلات المناطق النائية والفئات المحرومة وضالة نصيب
المرأة في الفرص التعليمية ومشكلات المعوقين والمتفوقين ، ويخلص التحليل
في هذا الجزء من التقرير الى قصور الاستراتيجيات التي سبق أن اتبعت
في حركة التربية العربية في الماضي .

وقد حاولت اللجنة في الجزء الثاني أيضا من التقرير أن تستعرض
بعض العوامل التي كان لها اثر واضح في حركة التربية المدرسية لما لها
من أهمية في تقدير الانجازات التربوية ومداهها بالنسبة للاحتياجات الفعلية
والمتوقعة ، فتحدث اللجنة عن أثر الاستعمار في الوطن العربي وما واجهه
هذا الوطن من تحديات خارجية مستمرة منذ عام ١٩٤٨ وما خاضه من
حروب متتالية أثرت على اقتصاديات دول المواجهة على الأقل وكان لها
أثر واضح في معدلات التسجيل في المراحل التعليمية وبخاصة في الفترة
التي أعقبت نكسة ١٩٦٧ . كما تحدثت اللجنة في تقريرها عن عدم اهتمام
البلاد العربية بالتربية اللامدرسية ، وعن النقص الواضح في التخطيط
والأساليب الحديثة في الإدارة وعدم وجود فكر تربوي عربي وفلسفة
تربوية اجتماعية قادرة على توجيه الجهود المبذولة في الوطن العربي
للاطلاق الى التوسع في الاتجاه المرغوب .

وفي الجزء الثالث من التقرير تبادر اللجنة الى توضيح ، ربما بايجاز
شديد للاعتبارات التي استندت اليها في اختيار ما أطلقت عليه « استراتيجية
التجديد الشامل للتربية في نطاق التنمية الشاملة للوطن العربي » . ثم
ننتقل بسرعة الى سرد المبادئ الرئيسية التي تستند اليها هذه الاستراتيجية
وتجملها في عدد من المبادئ التي تحاول أن تضع تعريفا أو وصفا لكل
منها . فالاستراتيجية المقترحة تستند في رأي اللجنة الى المبدأ الانساني
والايماني والقومي والتنموي والديمقراطي والعلمي والتربية للعمل
والتربية للحياة والتربية للقوة والبناء والتربية المتكاملة المستمرة ومبدأ
الأصالة والتجديد والتربية الانسانية .

ثم تعرض اللجنة في الفصل الثالث أيضا تصورها لعناصر الاستراتيجية
التي تتمثل في المسارات الرئيسية لحركة التربية العربية وتقدم اللجنة اثني
عشر عنصرا للاستراتيجية المقترحة نوجزها فيما يلي :

- نحو فلسفة اجتماعية عربية للتربية .
- نحو مجتمع عربي متعلم .
- نحو تنويع البنى التربوية وتحقيق المرونة والتكامل فيها .
- نحو تجديد محتوى التربية وطرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها .

- نحو تطوير مهمات وأساليب الاعداد والتدريب للمعلمين بوصفهم رواد الأصالة والتجديد .
- تنمية البحث التربوى وتوثيق صلته بواقع التربية العربية .
- اعتماد أساليب التخطيط وتحديث الإدارة .
- نحو زيادة الموارد المالية وتعدد مصادرها وحسن استثمارها .
- نحو تطوير التشريعات التربوية .
- نحو التفاعل بين التربية والتنمية الشاملة وتكاملها .
- نحو قومية العمل العربى للتربية وللتنمية الشاملة .
- نحو تنمية التعاون الدولى وتوجيهه وجهاته السليمة .

ويختتم الجزء الثالث من التقرير بمناقشة حول الأسبقيات التى تراعى فى بداية العمل لتطوير الواقع فى ضوء مبادئ الاستراتيجية المقترحة وعناصرها من جهة ومواجهة المشكلات الحادة والقضايا المشتركة فى جميع البلاد العربية وتبين حاجات المجتمع العربى فى اطار المفهوم الشامل للتنمية من جهة أخرى . والأسبقيات التى تقترحها اللجنة هى : التعليم الأساسى - تنويع التعليم الثانوى - النهوض بنوعية التربية - تطوير مؤسسات التعليم العالى - تطوير الإدارة التعليمية - التعريب ودعم اللغات العربية .

ويختتم التقرير بفصل رابع ، ويقع فى حوالى عشر صفحات يتناول وسائل التنفيذ لهذه الاستراتيجية ووصفا للعمليات المطلوبة لذلك مثل الحوار والتخطيط والتمويل والتشريع والاعداد والتدريب والبحث التربوى الخ يلى ذلك وصف موجز للمؤسسات التى يمكن أن تصدر عنها هذه العمليات . وأخيرا يعرض التقرير بايجاز شديد مراحل التنفيذ التى تبدأ بالحوار ثم الانطلاق والتخطيط الشامل ويلى ذلك مرحلة مواجهة المشكلات وفقا لنظام الأسبقيات ، وأخيرا مرحلة التطوير الشامل نحو الأصالة والتجديد المتكامل مع التنمية الشاملة .

هذه أيها القارئ العزيز خلاصة مركزة للوثيقة التى صدرت حديثا عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وقد حاولنا أن نضعها أمام القراء وأن تلفت النظر اليها لأهميتها برغم أننا قد لا نوافق على بعض ما ورد فيها من اتجاهات . فالغرض من تقديم هذه الوثيقة الى القراء هو اثارة اهتمام المعلمين والمهتمين بتطوير التربية فى وطننا لدراسة هذا التقرير أما التعليق عليه فسوف نتعرض له فى مجال آخر .

وقد أثرنا فى العدد الماضى من صحيفة التربية (يونية ١٩٧٧) موضوع الخطة الخمسية للتعليم وطالبنا بعرض هذه الخطة على المعلمين ممثلين فى نقاباتهم وجمعياتهم ومنظماتهم المختلفة لدراستها وابداء الرأى فيها . وما نحن نعرض تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية ، ونرجو أن يهتم به المعلمون ونقاباتهم اذ يجب ألا يتقرر شىء من هذه الخطط أو الاستراتيجيات الا بعد اثارة الوعي بها بين المعلمين وموافقتهم العامة على أسسها وعناصرها ، فلا شك أن ذلك أدعى لتحمسهم لها وضمنان العمل على نجاحها .

التخطيط لعملية التدريس

لأستاذ محمود النبوي المال
وكيل وزارة التربية والتعليم

التخطيط :

التخطيط التعليمي السليم هو الدعامة الحقيقية لكل نهضة ولكن اصلاح ، وهو النضام الدقيق والمنسب الامت الذي يفرم في وجه التخطيط والعنوايه ، ويقف ضد اسطحيه والارتجال ، من اجل بلوغ الاهداف التربوية المحددة التي بنسدها ، ومن اجل تلافى العترات وبجنب نواحي القصور ، املا في تحسين العملية التعليمية والارتقاء بها ، كما يكفل للمتعلّم النمو الصحيح بتوفير الجو الملائم لهذا النمو المتبادل بين الجوانب الانسانية بعامة وبين النمو الوجداني والانفعالي والتكنولوجي لرفع مستوى الاداء التعليمي بحيث يصبح أكثر كفاءة وأكثر جدية واعظم جدوى ، ومن ثم لا يتم اصلاح أية عملية تعليمية الا بتخطيط مسبق سليم مستمر ومتجدد يتسم بالمرونة ويتوخى ما تفرضه الظروف والامكانات المادية المتاحة حتى يكون واقعيًا في نظرته ولا يكون كلامه عن أوضاع مثالية بحتة ، وحتى يقنع بصدقه وقابليته للتنفيذ .

لهذا كان من الحتم أن يقوم التخطيط على الاحصاء العلمي الدقيق والمشاهدات والتجارب التي تعطي النور الذي يكشف عن الحقائق الأصيلة والنقاط الجوهرية التي تبلور الاهداف وتوضح الرؤية .

ولعل من أهم القواعد الأولية التي تساعد في نجاح التخطيط أن تشارك قطاعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في بناء الخطة التعليمية لتحديد الاحتياجات الفعلية من العمالة لهذه القطاعات بصورة نسبية ، وبالتالي يجب أن يسهم المعلمون بدورهم في هذا الضرب من التخطيط للعمليات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها .

المعلم :

ان التخطيط لعمليات التدريس يحتم علينا أن نعد معلمًا بالمواصفات التالية .

● أن يكون مؤمنًا برسالته ، رسالة القوة والعزة والكرامة ، رسالة الأنبياء ، رسالة النمو وتقدير ، مدركًا لدوره التربوي نحوها ، يحمل المسئولية بجدارة ولا يهرب منها ، ويقدر الواجب ولا يتفاداه .

● وثوقه بنفسه ثقة تامة حتى لا تتوزع ولا تهزها الأعاصير ، وأن يضع كشف حساب دقيق أمام عينيه ، يرى فيه وبه ماله وما عليه .

● عدم تحيزه في المعاملة عن طريق معاملة بعض التلاميذ على حساب الآخرين دون مبرر .

● التحلي بالمرونة وحسن التكيف مع زملائه ومع أفراد المجتمع الآخرين .

● يهدف دائما الى تحسين العملية التعليمية ، وان يكون أداة -
اضافة مستمرة ومصدر عصاء دائم بانجد والمثابرة .

● قدرته على التنمية الذاتية واكتساب المهارات الانماجية والتزود
بالعلم النافع مع تاصيل اللغة العربية والقيم الدينية والخلقية والاهتمام
بالثقافة الاجتماعية والقومية والسياسية والنسبة ونسرتها على اوسع نطاق
ممکن حتى يعم نفعها للجميع ، فالمعلم العصري ليس معلم المادة بحسب .
بل انه عضلا عن ذلك يقوم من جانبه بكل عملية مربية متجاوزا حدود
النظرة الطبقيّة المصطنعة بين المواد الدراسية بعضها مع البعض الآخر ،
وتحقيقا للوحدة الفكرية المنظمة بين كل ما هو نظر وكل ما هو عدل .

● استعداداه لاقامة شبكة من العلاقات الانسانية الدائمة بينه وبين
زملائه وبينه وبين تلاميذه .

● مشاركته الايجابية في تنظيم نواحي النشاط والقيام ببعض الخدمات
التعليمية .

● مراعاته لتغروق الفردية لتلاميذه وتقدير ظروفهم الخاصة
وامتنانهم المصنوعة وحفزهم على التقدير في جميع بعض المعلومات
والحفاق بأنفسهم مع ترتيبها وبأدل الرأي فيها .

● اهتمامه بعقد ندوات ولقاءات وجلسات للمناقشات الموضوعية في
سائر النواحي التي يقدور اليها انعمية التعليمية وغيرها ، على ألا يلجا
الى أسلوب السلاتين والحديث من طرف واحد .

● اتدريب على الاسلوب العلمي في البحث والتفكير المنطقي حتى
ينمى له بشوره ان يربي ابتداء النمط السليم .

● استعداداه الذاتي للتأكد من استيعاب تلاميذه للخبرات والمعلومات
والأفكار التي يقدمها اليهم .

● ايمانه بمبدأ المزاوجة بين المواد الدراسية وما يرتبط بها من
نشاطات عملية مصاحبة ومنوعة داخل المدرسة وخارجها .

● بحثه عن أسباب الأخطاء التي قد يتعرض لها بعض التلاميذ
والعمل على تلافيها بروح المرونة واليسر بدلا من اللجوء الى العنف
والتهديد .

● يتخذ من حرية الحركة والنشاط ديننا له ومن القيم الفاضلة
والمبادئ السامية عدة في مسيرته لتحقيق التجديد والابتكار والانشاء
الذاتي .

● احترامه لرأى الجماعة وتعامله بالأسلوب الديمقراطي وتجسيد صور القيادة الجماعية واحترام النقد البناء ، فلا يقطع برأى الا بعد مشورة الآخرين .

● العمل الجاد المتواصل المرهق قد يخلف بين حين وآخر بعض الملل والسأم ، وهذا يتطلب من المعلم ادخال بعض التغييرات الترفيحية من قبيل التشويق والاثارة مما يعيد اليهم حيويتهم ويجدد طاقاتهم .

● مواجهته للمشكلات الصعبة والتماس الحلول العملية المستقيمة لها مهما تكن ضخمة أو ثقيلة فى أعبائها .

● عرضه للمعلومات التى يتناولها مع تلاميذه عرضا أخاذا فى أسلوب علمى سهل ، وأن تكون عباراته سلسلة واضحة لا غموض فيها ، وأن يلتزم أمامهم بميثاق الشرف الوطنى والقومى والروحى ، فى اقواله وسلوكه .

● تجاوز الروتين وتخطى حواجز الضعف والخوف والتهيب والالتزام بالجرأة الواثقة القادرة على المبادأة ، وعدم التردد فى مواجهة المشكلات والاعتماد على النفس فى التماس الحلول العملية وتكوين الآراء الخاصة .

● استثارة الموضوعات التى يختارها المعلم بفاعلية الطلاب فى التعلم وفى اقبالهم على المادة بكنه الهمه وبالأهبة الحسنة .

● اكساب التلاميذ القدرة على التطبيق والتصرف بما لديهم من معارف ربطها بالحياة والمجتمع ، واثاحة الفرصة لهم لتحقيق المهارات المطلوبة من خلال المادة ، ومدى ما يبذلونه من نشاط وجهد ذاتى فى تعلمها .

● تشجيع المعلم لتلاميذه ودفعهم الى مزيد من الاطلاع والتثقيف الذاتى والتنمية الشخصية المطردة .

● العمل على ارتباط الدروس بالبيئة وحاجة المجتمع .

● تقسيم الموضوعات المطروقة الى مراحل كلية تستطرد من خلالها الى مراحل عمل جزئية .

● مهما يكن من أمر بالنسبة لتخصص المعلم ، فلا بد له من اعداد لغوى وروحى يطمأن اليه . والواضح أن هناك فراغا روحيا فى اعداد المعلمين والمتعلمين ولا تغنى فيه التربية الدينية وحدها ، وانما يملأ هذا الفراغ أولا اقبال المعلمين على تلاميذهم بوعى وسلوك روحى طيب يجدون فيه القدوة الصالحة لهم .

● مزج التعليم النظرى بالعملى أصبح ضرورة حتمية لاتمام اعداد النشء والشباب فى المجتمع لأن العصر التكنولوجى الذى نعيشه الآن

يقتضى من كل انسان مهارة علمية عملية فى آن واحد ، ولأن أبناءنا فى
مسيس الحاجة الى هذه المهارات الفنية والعملية التى تعينهم على التلاؤم
وروح العصر الذى يحيونه ، وعلى الانتاج والاسهام فى اعداده .

المتعلم :-

ليست عملية التدريس مقصورة على تقديم المواد والمعلومات النظرية
للمتعلم بغية استيعابها واسترجاعها متى طلب اليه ذلك فحسب ، ولكن
عملية التدريس تتسع لتشمل كل عملية مربية وكل عنصر من العاملين داخل
الحقل المدرسى . واذا كان التلميذ هو محور العملية التعليمية والمركز
الأساسى فى منظورها العام وجب علينا أن نحصنه بما يلى :-

● مساعدته فى تحقيق ولائه المطلق وحب مدرسته فروعها بالمحافظة
على نظافتها وصيانة مرافقها والاسهام فى تنسيقها وتجميلها .

● احساسه بمغزى عمل الفريق المتكامل المتعاون لضبط النظم
وتوافر الايقاع الجماعى داخل المؤسسة التعليمية .

● الالتزام بالقيم الروحية والسلوكية فى كل موقف تعليمى والخضوع
للضوابط الموضوعية وربط التلاميذ بالمسجد ورسالته .

● السماح للتلاميذ بكل ألوان التعبير المشروعة تعويدا لهم على
ابداء الرأى والمناقشة الموضوعية ، مع الابتعاد عن الفوضى ، وعن
استخدام الحرية التى لا يمازجها نظام ، تلك التى تضر بالنفس وتؤذى
الغير وتزرى بالقيم .

● مشكلات التلاميذ والعمل على حلها فى أسلوب متكامل غير
مجزأ ، منها ما يتعلق بظروف تحصيلهم وأسلوب عملهم ونشاطهم الحر ،
كما أن من بينها ما يتعلق بمسائل قيادتهم وتوجيههم وهناك أيضا عوامل
صحية ونفسية واجتماعية وثقافية ومادية يجب أن تكون محل اعتبار
ومعالجتها معالجة حاسمة .

● توفير الفرص أمام التلاميذ لاثهار قدراتهم وميولهم عن طريق
النشاطات المدرسية واشراكهم فى معالجة المشكلات البيئية عن طريق القيام
بمشاروعات العمل الجماعية .

● تحطيم الحواجز بين الفكر والتنفيذ قد سوى بين العاملين فى قيم
واحدة الكل يعمل والكل يقوم بما ينتج بعمله بالمشاركة والمساندة .

● تدريب التلاميذ على الابتعاد عن التقليد ، ونحن لا نريد أن يعى
أبنائنا قيم العروبة بفكر أجنبى وبلون دخيل .

● تحقيق أنماط السلوك الجماعى ، والخروج من العزلة الى التجمع

بروح الانضباط والموضوعية فى علاقات العمل والدراسة والمعاملات بدلاً من العشوائية والتواكلية المتميزة والتعصب الذمى والكراهية العمياء ، فكل فرد فى المجتمع يجب أن يحب الآخرين ، باعتبار أن الحب أقوى قوى الحياة .

● إقامة الاتزان بين ماضى التلاميذ ومستقبلهم ، بين قرائهم المدير وحاضرهم ، بحيث تتضح لهم الرؤية الصحيحة .

● أن يتعود المتعلم تقدير قيمة الوقت والنظام واحترام المواعيد ودقة الأداء وشرف الالتزام .

● عدم اتخاذ المواقف غير المكتملة التى ينقصها التطبيق السليم والانجاز الكفء والتى تنتهى عادة الى طريق مسدود . ان الخبرات الناقصة مدمرة ولها خطورتها البالغة .

الوسائل التعليمية :-

ان طرق التعليم الحديثة تقوم على حتمية الافادة من الوسائل التعليمية العصرية والاستعانة بها فى تقريب الأفكار الى ذهن المتعلم ، وتجعلها مطابقة للواقع فيتحقق عن طريقها ما قد يتعذر بالشرح اللفظى المسهب والوصف المطول كما تجذب التلاميذ الى حب المادة وقراءة الكتب وتعميق الفكر واخصاب الخيال ، ولتحسين العملية التعليمية يجب وضع الوسيلة لغاية وهدف وألا تكون من قبيل التجميل أو التزيين فحسب وأن يتوخى فى الوسائل المختارة أو المصنعة بأيدي التلاميذ تحت اشراف موجه ما يلى :-

● أن تكون الوسيلة بسيطة واضحة الأجزاء قامة العلاقات ، غير مطموسة المعالم حتى لا تفتقر فى حد ذاتها الى ايضاح من نوع آخر .

● أن تتميز بتصميم سهل مبتكر مستساغ للرؤية واتقان بالغ فى التنفيذ .

● أن تتماشى والحقائق العلمية والفنية التى نفذت من أجلها .

● أن تتناسب ومستوى التلاميذ فكراً وزمناً ، وأن تقسم بالجدة والطرافة لتثير استطلاعهم وتحفزهم الى مداومة استخدامها وتطويرها للخبرة .

● أن تكون متينة ومتكاملة وخالية من الأخطاء العلمية لتتجاوز وظيفتها .

التقويم :-

● لا يتم اصلاح أية عملية تعليمية بعد التخطيط العلمى المسبق لها الا بتقويم سليم مستمر .

● تقويم التلاميذ هو الهدف الأخير فى مجال التربية والتعليم .
تقويما عاما هى نواحي النمو المنتظرة لهم والحكم الدقيق على مستوى
تخصيلهم ومهاراتهم ، وعلى بذل أقصى الجهد والاتجاه الى التجريب
والتجويد على مدار العام الدراسى .

● يتم التقويم على أساس من تبادل وجهات النظر لتحقيق تكامل
الخبرات بين التلاميذ وعلى ألا ينفرد المعلم المقوم به وحده ، بل بإشراك
الأطراف المعنية أيضا .

● تقدير الاتجاهات المستحضرة المتميزة التى تتمحض عن بعض
الدروس ، ولإبراز مواطن الاهتمام هى التحمل وحل المشكلات والقضايا
المستعصية .

● ان يستند التقويم الى الخبرة الميدانية المباشرة بالطلاب وفى مواقف
متعددة وصور متباينة .

● ان يراعى المقوم دائما ظروف العمل وإمكاناته ، وان يكون حكمه
على التلاميذ بمقدار صحة النتائج التى يصلون اليها ، وعلى أساس الثقة
المطلوبة لها .

● أن يستهدف التقويم كشف نقاط القوة لدعمها ، ونقاط الضعف
لتلافيها .

● أن يركز التقويم على الأسلوب العلمى من حيث الموضوعية
والصرامة والارتباط بالواقع فى كل مظهر من مظاهره .

● مقاييس قدرة التلاميذ على أساس أساليبهم الذاتية وعلى التصرف
فى حقائق المانة بأربط والتحليل والاستنتاج وأنتمثلين والتعبير .

● نشاط التلاميذ المصاحب للمادة الدراسية ، وأهم مظهر هذا
النشاط وأثره على تربيتهم وانعكاسه على ثقافتهم له الرزق الكبير فى عملية
التقويم .

هذه لمسة موجزة من خطوات عريضة تحتاج الى تفصيل كثير
وبخاصة فى مجال الوسائل والأدوات وقدرة الأفراد والعناصر العاملة
فى حقل التربية والتعليم يتم بها ، وعن طريقها الارتقاء بعملية التدريس على
نحو أفضل وبالصورة المرجوة .

دراسة ميدانية عن مدى احتياج طلاب القسم الأدبي في مرحلة الثانوية لمادة الرياضيات في دراسة العلوم الانسانية (١)

للاستاذ الدكتور حسين سليمان قورة
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة أسيوط
والأستاذ مجدى عزيز ابراهيم
مدرس أول الرياضيات بمدرسة
المنيا الثانوية العسكرية بنين

أهمية هذه الدراسة :

تسهم الرياضيات بنصيب كبير فى تقدم العلوم الانسانية ، اذ أنها تقوم حاليا بدور ملحوظ لا يمكن تجاهله فى مجال هذه العلوم ، لأنه عن طريق التوظيف الرياضى أمكن صياغة النظريات الخاصة بالعلوم الانسانية فى صورة كمية محددة ، بدلا من صياغتها صياغة لفظية قد تفسر بأكثر من معنى مما يجعل هذه النظريات تعوزها الدقة فى التعبير عما تحتويه من معان ، لأن الأرقام والرموز وان كانت جافة الا أنها محددة ودقيقة تقود فى النهاية الى معنى واحد وتفسير واحد مما يؤدى فى آخر الأمر الى تحديد ما تهدف اليه النظرية بعكس الالفاظ وان كانت تمتاز عن الأرقام بعدم جفافها ، الا أنها قد تؤدى الى أكثر من معنى تبعا لتفسير المعانى التى تتضمنها هذه الالفاظ ، مما يجعل النظرية لها أكثر من تفسير ومعنى يتوقف على ترجمة الأفراد للألفاظ التى تكتب بها (٢) .

وأىضا عن طريق الرياضيات يمكن اختبار الفروض المختلفة فى مجال العلوم الانسانية ، وذلك للتأكد من سلامتها وامكان تحقيقها ، وبذا يمكن لهذه العلوم أن تصل الى درجة كبيرة من الدقة والموضوعية اللذين هما شأن العلوم البحتة ، مما يجعل الناس ينظرون بارتياح وبدون أدنى شك فى نتائج هذه العلوم ، اذ أن الفروض التى تقوم عليها قد اختبرت رياضيا وثبتت سلامتها وصحتها (٣) اذا أضفنا لما سبق أن الانسان العادى فى حياته اليومية فى مجال عمله وفى تعامله مع الافراد الآخرين يحتاج الى الرياضيات بقدر ما ، أمكن تصور مدى احتياج الدارسين والباحثين فى مجال العلوم الانسانية الى الرياضيات . ولكن ما يدعو الى الأسف أن طلاب القسم الأدبى حاليا فى المرحلتين الثانوية والجامعية تنقطع صلتهم بمادة الرياضيات بعد اجتيازهم الصف الأول الثانوى اذ أنهم لا يدرسونها ضمن خطط الدراسة المعمول بها فى مدارسنا الثانوية ، وفى الكليات المختلفة التى يلتحق هؤلاء الطلاب .

(١) يقصد بالعلوم الانسانية فى هذه الدراسة علم النفس بجميع فروع ، التربية بفروعها المختلفة .

(٢) Jenet Holland, M.D. Steuer, Mathematical Sociology, U.S.A. (2) 1970, pp. 1 - 5.

(٣) فاروق محمد الجمال ، « المنهج الرياضى والاحصائى فى البحث الجغرافى » ، المجلة الجغرافية ، السنة الثانية ، العدد الثانى (١٩٦٩) ، من ص ٧٥ - ١٠٨ .

ومما يزيد الأسى أنه اذا تتبعنا خطط الدراسة فى القسم الأدبى بالمرحلة الثانوية ، نجد ان الرياضيات كانت تدرس ضمن هذه الخطط حتى عام ١٩٥٢ ، ثم حذفت بعد هذا التاريخ بدلا من تحسين مناهجها وتطويرها لتتمشى ومتطلبات العصر الذى يعتمد اعتمادا كليا على الرياضيات (١) .

ولقد أدرك الكثيرون من العلماء ورجال التربية خطورة الهوة السحيقة بين مناهج القسم الادبى ومناهج القسم العلمى ، اذ لا توجد باستثناء اللغات - مواد رابطة مشتركة بين ما يدرس فى القسمين : الأدبى والعلمى (٢) . وعلى ذلك لماذا لا تكون الرياضيات أحد الجسور التى يمكن من خلالها وعن طريقها عبور هذه الهوة السحيقة حتى يحدث توازن بين ما يدرسه طلاب القسم الأدبى وما يدرسه طلاب القسم العلمى ؟ نتيجة لذلك نادى هؤلاء العلماء ورجال التربية بضرورة احداث توازن بين مناهج القسمين : الأدبى والعلمى ، بمعنى أن طلاب القسم الأدبى ينبغي أن ينالوا قسطا من العلوم والرياضيات ، وطلاب القسم العلمى ينبغي أيضا أن ينالوا قسطا من العلوم الانسانية والاجتماعية .

وفى ضوء ما تقدم كانت هذه الدراسة ضرورة لازمة لتأكيد حاجة طلاب القسم الأدبى فى دراستهم للعلوم الانسانية المقررة عليهم لمادة الرياضيات ، مما يساعد مساعدة فعالة فى احداث بعض التوازن المطلوب بين ما يدرسه طلاب القسمين : الأدبى والعلمى . كما أن هذه الدراسة كانت ضرورة هامة لتوضيح ارتباط المناهج التى يدرسها هؤلاء الطلاب بمادة الرياضيات بحيث لا يمكن تجاهل الرياضيات أو استبعادها من خطط الدراسة للقسم الأدبى .

أهداف الدراسة :

تستهدف هذه الدراسة ما يلى :

أولا : الكشف عن احتياجات طلاب القسم الأدبى بالمرحلة الثانوية العامة للرياضيات حاليا ومستقبلا فى دراسة المواد الانسانية .

ثانيا : تحديد الموضوعات الرياضية التى يحتاج اليها هؤلاء الطلاب فى دراسة المواد الانسانية المقررة عليهم مما يساعدهم فى النجاح فى دراستهم الثانوية والجامعية .

فروض البحث :

١ - ترتبط مناهج المواد الانسانية التى يدرسها طلاب القسم الأدبى فى المرحلة الثانوية العامة بمادة الرياضيات .

(١) محمد خيرى حربى ، وآخرون ، تطور التربية والتعليم فى ج.ع.م خلال الخمسين سنة الاخيرة (١٩٢٠ - ١٩٧٠) ، اليونسكو ، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص ١ - ١٥٨ .

(٢) منير عطا الله سليمان ، وآخرون ، تاريخ ونظام التعليم فى ج.م.ع ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٨ ، ص ٢٦٨ .

٢ - يحتاج طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية العامة الى موضوعات رياضية معينة في دراسة مناهج المواد الانسانية المقررة عليهم .

٣ - ترتبط مناهج المواد الانسانية التي يدرسها طلاب الشعب الادبية في الكليات الجامعية بمادة الرياضيات .

٤ - يحتاج طلاب الشعب الادبية في الكليات الجامعية الى موضوعات رياضية معينة في دراسة مناهج المواد الانسانية المقررة عليهم . ولا ثبات هذه الفروض اتخذت الدراسة اتجاهات اربعة .

أولا : توضيح آراء العلماء المتخصصين في المواد الانسانية في ارتباط هذه المواد بالرياضة والدوافع الى استخدامها فيها :

وتتلخص دوافع استخدام الرياضيات في العلوم الانسانية بعامة فيما يلي :

١ - الانتفاع بمزايا وخصائص الرياضة والاعتناء . مثل : التعبير الرمزي ، والتجريد ، والقدرة على التنبؤ .

٢ - استجابة البحوث التي تجرى في ميدان العلوم الانسانية وتطور الذي أصاب طرق البحث ووسائله في مجال العلم البشري (١) .

وأما فيما يتعلق برأي الرياضيات بالعلوم الانسانية فنوضحه محددًا في بعض تلك المواد كما يلي .

علم النفس

ان الرياضة لا تبحث عن جوهر كامن خلف الظواهر ، بل هي تبحث أساسا عن ذلك الجانب المشترك أو القانون الذي تنظم حوله جميع الظواهر موضع الدراسة بمعنى ان الرياضة في أساسها ليست بحثا في نوعية (لماذا ؟) بل هي بحث في الكمية (كم ؟) (٢) .

وانطلاقا من المفهوم السابق نستطيع أن نتصور أن أهم الأفكار النظرية الأساسية التي قام عليها أسهام الرياضيات في علم النفس هي أن الفروق بين الأشخاص التي تتيرا ما يبحث فيها علم النفس - هي فروق في أساسها كمية وليست فروقا نوعية أي أنها فروق من حيث الدرجة لا من حيث النوع . فالعقري مثلا انسان مثله مثل الأبله فهو متحد معه في النوع - ولكنه يختلف عنه في درجة الذكاء . ومثل ذلك يقال عن الانطوائى والانبساطى . فكلها مسميات لدرجات تعبر عن فروق كمية لا نوعية .

(١) - ج. أ. ميلر - مرجع سابق - ص ٧٥ - ١٠٨ .

(٢) زكى نجيب محمود ، بيرتراند راسل ، دار المعارف ، القاهرة ، ص ٤٧ .

(2) George A. Miller, Mathematic and Psychology. Willy, New-York. 1964, p. 193.

وإذا سلمنا بأن الفروق بين الأعداد فروق كمية فنحن مع التيسار الرياضي وعلينا إذا أن نسلم بشرعية الاسهام الرياضي في تطوير علم النفس .

ولقد كان « جالتون » أول من أدرك أهمية استخدام الاحصاءات في علم النفس واعتبرها السبيل الوحيد لشق الطريق خلال الأدغال الهائلة من الصعوبات التي تسد الطريق أمام الذين يتتبعون علم الإنسان ، فهو يقول متحدثاً عن استخدام الاحصاء في علم النفس « انى اكتب عن موضوع هام وهو ذو أهمية كبرى في ذاته لأنه يسهل قياس التغيرات وقوانين الفرص العشوائية التي تنطبق على عديد من الموضوعات الانسانية ومن هنا فليس غريباً أن يستخدم الكثير من علماء النفس الرياضيات في صياغة القوانين والنظريات ، وفيما يلي بعض الامثلة التي توضح ذلك :

١ - يستغرق « كلارك هل » بشدة في استعمال المعادلات الرياضية في نظرية التعزيز ، فهو يصوغ قوة العادة في صورة القانون التالي :

« اذا تتابعت التعزيزات على فترات منتظمة ، وظلت الشروط الاخرى ثابتة فان العادة الناتجة تزداد قوتها كدالة نمو موجبة لعدد المحاولات . والصيغة الرياضية لقوة العادة هي :

$$م ع س = ١ - ١٠ - ١ ن$$

حيث :

(ن) العدد الكلى للتعزيزات الكفيلة بتكوين أقصى حد لقوة العادة من الصفر المطلق .

(١) ثابت تجريبي مقداره حوالى ٠.٢ ر (١) .

٢ - وضع « ليفين » في نظرية المجال أسساً جديدة لمنهج استهدف به توضيح تفاعل القوى الموجودة في مجال ما ، وهذا المنهج هو الذى يسمى المنهج التوبولوجى « علم المواقع غير لقياسية » الذى له أصوله الرياضية (٢) .

٣ - لخص « دافيد هارتلى » أفكاره الدينية في هذه الصورة :

$$\frac{م}{٢ خ} = ع$$

حيث :

ع محبة العالم ، خ الخوف من الله ، م محبة الله .
كما لخص « تولمان » ملاحظاته في الصورة التالية :

(١) أحمد زكى صالح ، نظريات التعلم ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٧١ ، ص ٣١٩ .

(٢) فؤاد المبهى السيد ، علم النفس الاجتماعى ، الطبعة الثالثة ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٥٨ ، صص ١٥٨ - ١٦٤ .

س = د (أ ، ب ، ج ، هـ ، و)
 أى أن السلوك س دالة ما (د) للمثيرات البيئية (أ) ، الدافع
 النفسى (ب) ، مجموع الصفات الموروثة (ج) ، الخبرات السابقة (هـ) ،
 العمر (و) (١) .

٤ - عبر « فيشر » عن القوانين السلوكية فى شكل توظيف رياضى
 ليصف العلاقة الوظيفية بين كمية الاحساس وكثافة الطاقة
 الدافعة (٢) .

٥ - أعتقد « وندت » أن كل شعور يمكن أن يحدد بنقطة منفصلة فى فراغ
 مثلث ابعاد مكوناته هى الانفعال ، التوتر ، السرور ، كذلك وجد
 « هارولد شلسبيرج » ان تغيرات الوجه يمكن أن ترتب جميعا فى تكوين
 دائرى بعداء السرور - عدم السرور ، الانتباه - الرفض (٣) .

التربية

تعتبر الرياضيات من أعظم ما حققه الفكر الانسانى ، حيث ان لها
 دورا بارزا فى تحقيق أهداف التربية فى أية مرحلة تعليمية . كما تحتاج
 بعض ميادين التربية الى الرياضيات ، وفيما يلى نعرض بعض الاستخدامات
 المختلفة للرياضيات فى بعض ميادين التربية :

فمثلا ليحصل الباحث فى أى ميدان من ميادين التربية - بعد جمع
 البيانات الخاصة بالمشكلة التى يقوم بدراستها - على نتائج دقيقة ينبغى أن
 يقوم بعمل الآتى :

- جدولة البيانات أو تنظيمها فى رسوم بيانية أو ما شابه ذلك .
- استخلاص الحقائق والنتائج من الجداول والرسوم البيانية
 وغيرها .
- الامام بالعمليات الرياضية والاحصائية (٤) .

فالبنسبة لتدريس الخرائط فى علم الجغرافيا ، تساعد الرياضيات
 التلاميذ فى معرفة معنى خطوط العرض والطول ، والمهارات المختلفة ،
 وتوضيح معنى مقياس الرسم ورسم المساقط المختلفة للخريطة (٥) . كما
 تساعد الرسوم البيانية فى فهم موضوعات الدراسة وفى الوقوف على كثير

(1) George A. Mitter, op. cit, p. q.

(2) Ibid, p. 93.

(3) Ibid, p. 223.

(٤) حسين سليمان قورة ، الاصول التربوية فى بناء المناهج ، الطبعة الثالثة دار المعارف
 بمصر ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٤١٢ .

(٥) أحمد خيرى كاظم ، جابر عبد الحميد جابر ، الوسائل التعليمية والمنهج ، دار النهضة
 العربية ، القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ٣١٦ .

من المعلومات فلا يهملها التلاميذ الاهمال الذى نلاحظه فى الوقت الحاضر . (١)

كذلك بالنسبة لتدريس التاريخ ، تساعد الرياضيات فى تكوين اتجاه التفكير العلمى عند الطلاب وتنمية مهاراتهم فيه وتدريبهم على استخدام هذه المهارات فى مواجهة المواقف وحل المشكلات كما ينبغى توسيع معلومات الطلاب بعامة وتدريبهم على استخدام الاطالس التاريخية ودوائر المعارف والوثائق الرسمية والنشرات الحكومية وكتب الاحصاء وغيرها من مصادر التاريخ (٢) . كما ان الرسوم التوضيحية والبيانية توضح للتلاميذ بعض المعلومات والموضوعات الهامة فى علم - التاريخ مثل مسائل التجارة العالمية والتفاعل بين المدن القديمة والجديدة (٣) .

وعن طريق الرياضة يمكن توضيح بعض الموضوعات للمتعلمين فى دراسة مادة اللغة العربية اذ باستخدام الرسوم البيانية يمكن مثلا تمثيل حركة الترجمة والنقل فى أى عصر من العصور فى رسم بياني ليقف المتعلم على مدى نمو أو تخلف حركة الترجمة فى ذلك العصر باللمحة الخاطفة (٤) وفى تقويم المستوى التحصيلى للتلاميذ باختيار الاختبار المتعدد تستخدم المعادلة الآتية فى تصحيح هذا الاختبار :

$$\text{ص} - \left(\frac{\text{خ}}{\text{ب} - 1} \right)$$

حيث :

ص = عدد الاجابات الصحيحة .

خ = عدد الاجابات الخاطئة .

ب = عدد بديلات كل سؤال (٥) .

ثانيا - تحليل نماذج من مناهج المواد الانسانية التى يدرسها طلاب القسم الأدبى فى المرحلتين : الثانوية والجامعية (٦) . وذلك لابرار :

١ (استخدامات الرياضية فى هذه المناهج .

(١) عبد اللطيف فؤاد ابراهيم ، تدريس الجغرافيا ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ٢٠٨ .

(٢) عبد الحميد السيد ، التاريخ فى التعليم الثانوى : اهدافه ، مناهجه ، تدريسه ، (٣) أبو الفتوح رضوان ، التاريخ وفكرة التفاهم العالمى ، وزارة المعارف العمومية ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، صص ٩٥ - ١٣٠ .

(٤) حسين سليمان قورة ، تعليم اللغة العربية ، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية ، الطبعة الثانية دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، صص ٣٣٦ - ٢٢٧ .

(٥) حسين سليمان قورة ، مرجع سابق ، ص ٣٦٠ .

(٦) اعتمد التحليل على مناهج المواد الانسانية الحالية فى كل من المرحلة الثانوية العامة والجامعات لسنة ١٩٧٦/١٩٧٥ .

٢ (الموضوعات الرياضية التي تساعد الطلاب في دراسة هذه المناهج .

وقد أظهر هذا التحليل ما يلي :

أ - بالنسبة للتعليم :

تتمثل مواقع استخدام الرياضة في موضوع التعلم فيما يلي :

- نظرية المجال « ليفين » .
- منحنيات التعلم .
- القياس في تجارب .
- الاشتراط البسيط ، الاشتراط الاجرائي ، المهارات الحركية ، الحفظ والتذكر .
- معنى النظرية في العلوم السلوكية ، تخطيط دولان القوانين النفسية
- نظرية التعزيز « كلارك هل » .
- تفسير « ثورنديك » للتعلم .

ويحتاج الطلاب في دراسة الموضوعات السابقة الى الموضوعات الرياضية التالية :

- الدالة ، الدالة الأسية ، الدالة اللوغارتمية في الجبر .
- تعيين النقطة ، الميل ، معادلات الخط المستقيم في الهندسة والتحليلية .
- المشتقة الأولى للدالة $y = f(x)$ في التفاضل .
- دراسة مبسطة في علم التوبولوجي .
- جدولة البيانات في الاحصاء .

ب - بالنسبة لعلم النفس الصناعي :

تتمثل مواقع استخدام الرياضة في علم النفس الصناعي فيما يلي :

- الطريقة البيانية لمقاييس التقدير .
- نتائج الاستفتاء الخاص بالحوافز .
- العلاقة بين بعض الحوادث الشخصية والحوادث .
- اختبارات الشخصية واختبار « سترونج » للميول المهنية .
- التحليل الاحصائي لنتائج الانتقاء .
- سيكوجراف لعامل يدير المولد للقوة .

ويحتاج الطلاب في دراسة الموضوعات السابقة الى الموضوعات الرياضية التالية :

- تعيين النقطة الميل ، معادلات الخط المستقيم فى الهندسة التحليلية .

- جدولة البيانات التوزيعات التكرارية وتمثيلها بيانيا ، مقاييس النزعة المركزية فى الاحصاء .

ح - بالنسبة لعلم النفس الاجتماعى :

تتمثل مواقع استخدام الرياضة فى علم النفس الاجتماعى فيما يلى :

- نظرية المجال « ليفين » .

- نظرية « ميلر » فى تحويل العدوان .

- الدراسة الاحصائية لأنماط الجناح .

- أثر العوامل الوراثية والفسولوجية فى نسبة الاضطرابات العقلية بين التوائم .

- التخطيط الاقتصادى والتخطيط الاجتماعى .

ويحتاج الطلاب فى دراسة الموضوعات السابقة الى الموضوعات الرياضية التالية :

- ما سبق تحديده فى (ب) فى مادة الاحصاء .

- الدراسة التوبولوجية .

- نظرية ذات الحدين فى الجبر .

(د) بالنسبة للسلوك الانسانى :

تتمثل مواقع استخدام الرياضة فى السلوك الانسانى فيما يلى :

- وراثية السلوك .

- نظرية المعلومات .

- تفسير الدوافع عن طريق التحليل العاملى .

- القدرات وسلوك الانسان .

- التفسير الرمضى للشخصية الانسانية .

- الادراك الاجتماعى وسلوك الانسان .

- الاتجاهات النفسية وسلوك الانسان .

- البناء السوبيومترى للجماعة وسلوك الانسان .

ويحتاج الطلاب لدراسة الموضوعات السابقة الى الموضوعات الرياضية التالية :-

- اللوغارتمات ، نظرية ذات الحدين فى الجبر .

- مبادئ نظرية الاحتمالات .
- الدراسة التوبولوجية .
- الهرم فى الهندسة الفراغية .
- ما سبق تحديده فى (ب) فى مادة الاحصاء .

ثالثا : اجراء مقابلات شخصية مع :

أ - بعض مدرسى المواد الانسانية فى المرحلة الثانوية ممن يعملون بمدارس المنيا الثانوية العسكرية والأقباط الثانوية بالمنيا ، ثم القومية الثانوية بالمنيا ، ومع الموجهين الفنيين للمواد الانسانية فى محافظة المنيا .

رابعا : تطبيق الاستطلاعات التالية :

أ - استطلاع لمدرسى المواد الانسانية بالمدارس الثانوية العامة :

فى ضوء المقابلات الأولية مع بعض هيئات التدريس فى هذا القسم والمشار اليها فى ثالثا ، ومن واقع تحليل مناهجه المشار اليها فى ثانيا ، وضع استطلاع خاص بمدرس العلوم الانسانية بالقسم الأدبى فى المرحلة الثانوية وقد صدر الاستطلاع بطلب البيانات الشخصية المتعلقة بالمجيب ، ثم بكلمة مختصرة الغرض منها توضيح الهدف من وراء البحث واجابة الاستطلاع ، ثم دعوة الى - المجيب أن يراعى الدقة فى اجابته خدمة لهذا البحث الذى يبتغى به صالح التعليم والمتعلمين .

ويقوم الاستطلاع على :

١ - سؤال عن مدى احتياج طلاب القسم الأدبى الى الرياضيات فى دراسة العلوم الانسانية .

٢ - قائمة جامعة للموضوعات الرياضية التى يحتمل أن يحتاج اليها طلاب القسم الأدبى فى المرحلة الثانوية مستوحاة من نتائج التحليلات والمقابلات التى سبق الحديث عنها ، ومقسمة بين الجبر ، الهندسة ، حساب المثلثات ، الاحصاء ، التفاضل والتكامل نظرية الاحتمالات .

وعند الاجابة توضع علامة (صح) أمام الموضوع الذى يرى المجيب احتمال منهج طلاب القسم الأدبى عليه فى دراسة المواد الانسانية .

وقد ترك للمجيب ثلاث فرص للاجابات الحرة تقوم على :

١ - ذكر الموضوعات الرياضية الاخرى التى يرى اضافتها مما لم تذكر فى الاستطلاع وذلك بالنسبة لطلابه هو :

٢ - ذكر الموضوعات الرياضية التى يعتقد أنها تصلح لمنهج القسم الأدبى بعامة فى مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية سواء ذكرت هذه الموضوعات فى الاستطلاع أم لم تذكر .

٣ - ذكر أى اقتراحات يرى أنها قيد الدراسة .

وقد بلغ عدد المدارس الثانوية التى طبق فيها هذا الاستطلاع احدى وعشرون مدرسة اثنتا عشرة للبنين وتسع للبنات موزعة بين المدارس الحكومية والخاصة والمعانة ، وتقع فى محافظات المنيا ، بنى سويف ، الجيزة ، القاهرة ، الغربية ، وبلغ عدد أفراد « العينة » الذين استجابوا ٢٢ مدرسا .

وتتلخص أهم نتائج هذه الدراسة فيما يلى :

بالنسبة للسؤال الأول وهو :

هل يحتاج طلاب القسم الادبى لمادة الرياضيات فى دراستهم للعلوم الانسانية المقررة بالمرحلة الثانوية ؟ .

أجاب عن هذا السؤال بالإيجاب ٢٢ فردا بنسبة ٩٧٫٣٪ وأجاب بالنفى فرد واحد بنسبة ٢٫٧٪ . وقد قمنا بحساب قيمة كا ٢ للجوابات الموافقة على الاحتياج فوجدنا أن قيمتها أكبر كثيرا منها له عند درجة حرية ١ ونسبة احتمال ٠٫١ .

أما بالنسبة للأسئلة الخاصة بتحديد موضوعات الرياضة المحتاج اليها فقد تبين من اجابات افراد العينة أن :

مدى احتياج الطلاب لمادة الجبر	يتراوح بين ٤٣٫٢٪ ، ٥٤٫٣٪
» » » » الاحصاء	» » ٦٧٫١٪ ، ٨٠٫٥٪
» » » » المنطق الرياضى	» » ٧٢٫٧٪ ، ٧٥٫٩٪

ب - استطلاع مماثل لهيئات تدريس العلوم الانسانية بالمرحلة الجامعية ، وذلك فى ضوء المقابلات الأولية مع بعض هيئات تدريس العلوم الانسانية بكليات التربية والمشار اليها فى ثالثا ، ومن واقع تحليل مناهجه المشار اليها فى ثانيا . وقد بلغ عدد أفراد العينة الذين استجابوا ١٩ فردا ممن يعملون بكليات الآداب والتربية والبنات فى جامعة القاهرة ، عين شمس ، اسيوط ، المنيا ، طنطا . وكانت النتائج كما يلى :

بالنسبة للسؤال الأول وهو : هل يحتاج طلاب القسم الأدبى لمادة الرياضيات فى دراستهم للعلوم الانسانية المقررة عليهم بالمرحلة الجامعية ؟ .

أجاب عن هذا السؤال بالإيجاب ١٧ فردا بنسبة ٨٩٫٥٪ وأجاب بالنفى فردين بنسبة ١٠٫٥٪ وقد قمنا بحساب قيمة كا ٢ للجوابات الموافقة على الاحتياج فوجدنا أن قيمتها أكبر كثيرا منها له عند درجة حرية (١) ونسبة احتمال ٠٫١ .

أما بالنسبة للأسئلة الخاصة بتحديد موضوعات الرياضة المحتاج اليها فقد تبين من اجابات أفراد العينة أن :

مدى احتياج الطلاب لمادة الجبر	ينراوح بين ٢٢٪ ، ٢٤٪
» » » الجبر الحديث	» » ٢٩٪ ، ٦٥٪
» » » الهندسية	» » ٢٥٪ ، ٥١٪
» » » حساب المثلثات	» » ١٨٪ ، ٤٨٪
» » » التفاضل والتكامل	» » ٢٤٪ ، ٣٦٪
» » » الاحصاء	» » ٨٤٪ ، ٨٩٪
» » » نظرية الاحتمالات	» » ٢٤٪ ، ٣٦٪

وبهذا الأسلوب البحثي تتضح صحة الفروض التي سبق اثباتها في أول الدراسة وهي .

١ - ترتبط مناهج المواد الانسانية التي يدرسها طلاب القسم الأدبي في المرحلة الثانوية العامة بمادة الرياضيات .

٢ - ترتبط مناهج العلوم الانسانية التي يدرسها طلاب الشعب الأدبية في الكليات الجامعية بمادة الرياضيات .

٣ - يحتاج طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية العامة الى موضوعات رياضية معينة في دراسة مناهج العلوم الانسانية المقررة عليهم وهي كما حددتها الدراسة تتلخص فيما يلي :

أ - الجبر :

فكرة مبسطة عن : الأسس اللوغارتمات ، المتواليات العددية ، المتواليات الهندسية ، التباديل والتوافيق ، ذات الحدين .

ب - الاحصاء :

الجداول التكرارية وتمثيلها بيانيا ، مفايس النزعة المركزية (الوسيط المتوسط - المنوال .

ج - المنطق الرياضي :

النص أو التقرير أو جداول الصواب ، التقارير المركبة والتقارير الشرطية ، الرابط ، الصيغة الصائبة منطقيا ، الاستدلال المنطقي .

٤ - يحتاج طلاب الشعب الأدبية في الكليات الجامعية الى موضوعات رياضية معينة في دراسة مناهج العلوم الانسانية المقررة عليهم . وهي كما حددتها الدراسة تتلخص فيما يلي :

١ - الجبر :

اللوغارتمات ، المتواليات العددية ، المتواليات الهندسية ، التباديل والتوافيق ، ذات الحدين ، محددات مصفوفات .

ب - الجبر الحديث :

فئات ، مجموعات حلقات ، نماذج رياضية ، جبر بولي ، منطق رياضي .

ح - الهندسة :

هندسة اقليدية . هندسة تحليلية ، هندسة فراغية ، هندسات لا اقليدية .

د - المثلثات :

الدوال والقوانين المثلثية ، الرسوم البيانية للدوال المثلثية ، المثلث الكرى .

هـ - التفاضل والتكامل :

النهايات ، المعامل التفاضلى الأول والثانى للدالة $y = f(x)$ (س)

و - الاحصاء :

الجداول التكرارية وتمثيلها بيانيا ، مقاييس النزعة المركزية ، الانحراف المعياري ، معاملات الارتباط ، التحليلى العاملى .

ز - نظرية الاحتمالات :

الفضاءات الاحتمالية ، الاحتمال الشرطى والاستقلال ، المتغيرات العشوائية - التوقع والتباين .

وفى ختام هذه الدراسة نضع تلك النتائج السابقة أمام المسئولين عن المناهج سواء فى المدارس الثانوية العامة أو الكليات الجامعية لعلها تبرز الحاجة الواضحة لطلاب القسم الأدبى فى المرحلة الثانوية وكذلك الشعب الأدبية فى الكليات الجامعية لمادة الرياضيات فى دراستهم للمواد الانسانية المقررة عليهم ، فيعملون على تضمين تلك المناهج للموضوعات الرياضية التى أشارت اليها نتائج البحث .

ولعل مما يعمل على تبني هذه الفكرة تشجيع المسئولين التربويين لترجمة الكتب والمراجع الاجنبية التى تظهر وتوضح كيف أن العلوم الانسانية ترتبط بالرياضيات ، والتى تضرب الأمثلة المفيدة فى هذا المجال .

الإسلام وتربية الشباب

للأستاذ على عبد الموجود القاضي
مدير التعليم الإبداعي بالقليوبية

تعنى الفلسفات المعاصرة والمذاهب المختلفة بتربية الشباب على أفكارها وعقائدها وقديما عنيت الأديان السماوية بمثل ذلك .

ولم يأت هذا الاتجاه عفويا بل لما لحظه المفكرون والمصلحون على اختلاف عصورهم وبلادهم من أن فترة الشباب هي فترة امتصاص الأفكار واعتناق المبادئ والحماسة لها والدفاع عنها ومحاولة نشرها والبذل في سبيلها بكل شيء . . بالصحة والمال والوقت بل والنفس في كثير من الأحيان .

وحول هذا الموضوع أجريت بحوث كثيرة لعل من أهمها البحوث الميدانية التي قام بها الأساندة « أسناربك وكورجس وهول » وقد جاء في أحدث تقاريراتهم (أن الدين يظهر بدوره في النفس في زمن الحداثة ولكن التفتح الديني القوي المنبثق في أغوار النفس البشرية إنما يحدث في العادة في زمن البلوغ حتى قال بعض علماء النفس (ان هناك غريزة اسمها غريزة الدين وتظهر في زمن الحداثة بخاصة) .

ومن هنا رأينا الصراعات المختلفة حول الشباب ومحاولة اجتذابهم حول الفكرة التي يعمل فيها كل منهم . وقد وجدنا عناية الاسلام بالشباب تلك العناية الرائعة التي جعلته يعطيه الامكانيات التي تكفل انطلاقه وتسليحه بكافة الأسلحة التي تعينه على أداء رسالته في هذه الحياة .
عناية سابقة على وجوده :

وعناية الاسلام بالشباب تبدأ من قبل أن يولد - تبدأ بتكوين الأسرة التي تحقق البيئة المصلحة له فهو يرى أن تكوين الأسرة له أسس تحقق الاطمئنان والسكن (خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا اليها وجعل بينكم مودة ورحمة) ولذلك فقد طلب من الرجل أن يختار المرأة الصالحة التي تحقق التربية المثالية وتعطي للطفل كل حاجاته - ويعبر الرسول الكريم عن ذلك بقوله (فاطفر بذات الدين تربت يداك) ومثل ذلك في اختيار الرجل (اذا جاءكم من ترضون خلقه ودينه فزوجهوا لا تفعلوه تكن فتنه في الأرض وفساد كبير) ولأن صفات الوراثية تظهر في الأبناء فان الاسلام يعطي لأبنائه مؤشرات تساعد في اختيار العناصر الصالحة في تكوين الأسرة فهو يقول (تخيروا لنطفكم فان العرق دساس) ويقول (اياكم وخضراء الدمن) ويفسر الرسول الكريم خضراء الدمن (بأنها المرأة الحسناء في المنبت السيئ) .

وبهذا التخطيط يضمن الأساس السليم للبيئة المتكاملة التي ينشأ فيها الطفل المسلم ثم هو يحاول أن يضمن له الاستقرار الدائم في كنف

الأسرة فيجعل الطلاق أبغض الحلال الى الله كما يقول الرسول الكريم . ويجعل اساس البيوت الوفاء كما يقول عمر بن الخطاب ثم يجعل الأسرة مسئولة مسئولية كاملة عن تربية الأبناء يقول الرسول الكريم (كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته) والاسلام عني بصحة الطفل من النواحي الجسميه والعقلية والنفسية والاجتماعية .

الصحة الجسمية :

إذا حملت الأم فان الاسلام يعنى بهذا الحمل حتى انه يبيح للحامل الإفطار في رمضان إذا خافت على جنينها ، وبعد الولادة يعطيها حق الرضاعة والحضانة فإذا ما شب عن الطوق فان من حق الولد على الوالد أن يعلمه السباحة والرماية وركوب الخيل يقول عمر بن الخطاب (علموا أولادكم السباحة والرماية ومروهم فليثبوا على الخيل وثبا) . واللعب حق من حقوق الطفل يقول الغزالي (ينبغي أن يؤذن للطفل بعد الانصراف من المكتب أن يلعب لعبا جميلا يسترىح معه من تعب العلم فان منع الصبي من اللعب وأرهاقه في التعلم يميت قلبه ويبطل ذكاه) والرسول الكريم يقول (لاعب ابنك سبعا وأدبه سبعا وصاحبه سبعا ثم ألق حبله على غاربه) .

الصحة العقلية :

ويعنى الاسلام بالصحة العقلية فينميها بالثقافة والعلم يقول الله تعالى (هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون ؟) بل انه يقصر خشية الله على العلماء (انما يخشى الله من عباده العلماء) والرسول الكريم يقول (علموا أولادكم فانهم مخلوقون لزمان غير زمانكم) والقرآن يطلب منهم أن ينظروا الى مظاهر قدرة الله في الخلق وفي نظام الكون بدراسة الماء والهواء والكائنات الحية وسير الكواكب وما الى ذلك (قل انظروا ماذا في السموات والأرض) .

الصحة النفسية :

تنال الصحة النفسية عناية كبيرة في الاسلام فهو يعطي الطفل كل حاجاته من العطف والحب والحنان والاطمئنان والانتماء ولقد أطال النبي الكريم السجود مرة لأن الحسين ارتحلته وقال في ذلك (أن ابني ارتحلني فكرهت أن أعجله) ودخل عامل على عمر بن الخطاب فأنكر عليه مداعبته لأبنائه فقال له : كيف أنت مع أهلك ؟ قال : إذا دخلت سكت الناطق فقال عمر : اعتزل عملنا فانك لا ترفق بأهلك فكيف ترفق بأمة محمد صلى الله عليه وسلم . والاسلام يطلب من المسئولين في الأسرة أن يسوى بين الأبناء في المعاملة يقول الرسول الكريم (اتقوا الله واعدلوا بين أبنائكم) وقد رفض النبي عليه السلام أن يشهد على اعطاء رجل لابن له حديقة وسأله : أكل ولدك نحلته ؟ قال لا . قال له في حزم أغرب عن وجهي فأني لا أشهد على جور) وبهذا ينشأ الأخوة على المودة والمحبة بدون حقد أو حسد

وتكون صحة الاخوة النفسية سليمة وهو يربى الضمير ويجعله قادرا على أن يسير المسلم وفق أوامر الله (من خشى الرحمن بالغيب) والرسول الكريم يقول (ألا وإن فى الجسد مضغة اذا صلحت صلح الجسد كله واذا فسدت فسد الجسد كله الا • وهى القلب) •

وهو حين يقوى روح الشاب يربطه بالله دائما حتى يكون احساسه بالأمن واضحا وما دام الله معه يعينه فى كل خطواته فهو فى اطمئنان دائم (ألا ان أولياء الله لا خوف عليهم ولا هم يحزنون الذين آمنوا وكانوا يتقون لهم البشرى فى الحياة الدنيا وفى الآخرة) •

وذكر الله الدائم يطمئن القلب ويريح النفس (ألا بذكر الله تطمئن القلوب) ويطلب منه أن يستعين بالله فى كل خطواته وأن يبعد عنه التهور بالعجز والندم على ما فات فانه معطل للعمل يقول الرسول الكريم (استعن بالله ولا تعجز) •

الصحة الاجتماعية :

ينمى الاسلام فى الطفل الآداب الاجتماعية وذلك حين يوصى المسلمين بأن يعلموا أبناءهم آداب السلوك الاجتماعى حتى وان كانوا صغارا ومن ذلك الاستئذان عند الدخول حتى ولو كان أقرب الناس اليه وذلك فى الأوقات التى يتحلى الانسان فيها من القيود (يأيها الذين آمنوا ليستأذنكم الذين ملكت أيمانكم والذين لم يبلغوا الحلم منكم ثلاث مرات قبل صلاة الفجر وحين تضعون ثيابكم من الظهيرة ومن بعد صلاة العشاء ثلاث عورات لكم) •

ويطلب من الشباب أن يكون قويا فى كل نواحيه لأن المؤمن القوى خير وأحب الى الله من المؤمن الضعيف كما يقول الرسول الكريم (ولقد قالت أبنه شعيب لأبيه عن موسى : يا أبت استأجره ان خير من استأجرت القوى الأمين) •

والاسلام يطلب من الشاب أن يكون ذا شخصية مستقلة لها هدف واضح فى الحياة غير متبع الأكثرية اذا كانت على خطأ يقول الرسول الكريم (لا يكن أحدكم امعة يقول : أنا مع الناس ان أحسن الناس أحسنت وان أساءوا أسأت ولكن وطنوا أنفسكم ان أحسن الناس أن تحسنوا وان أساءوا أن تتجنبوا أساءتهم) •

ثم ان الاسلام يحترم رأى الشابة فيما يخصها - جاءت فتاة الى النبى عليه السلام وقالت له : ان أبى زوجنى ابن أخيه ليرفع بى خسيسته ولم يستأذننى فهل لى فى نفسى أمر ؟ قال لها الرسول الكريم نعم • فقالت ما كنت لأرد على أبى شيئا صنعه ولكنى أحببت أن يعلم النساء ان كان لهن فى انفسهن أمر أم لا وبهذا تظهر شخصية الشابة التى أجازت ما صنع أبوها بعد أن عرفت حقها •

والاسلام يطلب من الشباب أن يكون معتدلا فى كل شىء حتى فى العبادة ذلك لأن هذا الدين متين كما يقول النبى الكريم ويطلب من كل شاب أن يتوغل فيه برفق ويعمل ذلك بأن المنبت (المسرع) لا أرضا قطع

ولا ظهر أبقي . كما يوضح هذا أيضا بقوله (ولن يشاد الدين أحد إلا غلبه) ومن هنا فقد رفض النبي الكريم افكار الثلاثة الذين تعاهدوا على أنواع من عبادة الله ظنوا أنها توصلهم الى التقرب من الله فنذر أحدهم أن يصوم ولا يفطر ونذر الثاني أن يقوم ولا يفتر ونذر الثالث ألا يتزوج النساء فقالها النبي الكريم صريحة لهم : ان اتقاكم وأعلمكم بالله أنا . . ومع ذلك فاني أصوم وأفطر وأقوم وأنام وأتزوج النساء ثم قال : النكاح سنتي فمن رغب عن سنتي فليس مني) .

ثم هو يوصي أفراد المجتمع بأن سلوكهم في الحياة التبشير والتفائل والتيسير يقول النبي الكريم (بشروا ولا تنفروا ويسروا ولا تعسروا) المسلمون بعد هذا كله اخوة متحابون كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا وكالجسد الواحد اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالحمى والسهر .

الاسلام يزيل العقبات أمام الشباب :

من طبيعة الشباب الحركة والحيوية والنشاط وقد يستتبع هذا الخطأ في جانب من الجوانب والله سبحانه وتعالى يفتح بابه للتائبين ويقول (قل يا عبادي الذين أسرفوا على أنفسهم لا تقنطروا من رحمة الله) ولا يجعل وساطة بينه وبين عبادته (واذا سألك عبادي عني فاني قريب أجيب دعوة الداعي اذا دعان) وجعل من السبعة الذين يظلمهم الله تحت ظله يوم لا ظل الا ظله (شاب نشأ في عبادة الله) ويبين للشباب أن الخطأ طبعي والمهم أن يتوب الشاب والنبي يقول (عجب ريك من شاب ليس له صبوة) والمهم ألا يتمادى الشاب في أخطائه ولا يجاهر بها يقول الرسول عليه السلام (كل أمتي معافى الا المجاهرين وان من المجانة أن يعمل الرجل عملا بالليل فيصبح وقد ستره الله يكشف ستر الله عليه) .

والاسلام يزيل العقبات الداخلية حين يربي المسلم على صفاء القلوب يقول النبي الكريم لانس (يا بني أن قدرت أن تصبح وتمسى وليس في قلبك بغض لأحد فافعل . ثم قال : يا بني وذلك من سنتي ومن أحيا سنتي فقد أحبنى ومن احبنى دخل الجنة) كما يدعو الشباب الى صفاء القلب ولقد أتى النبي الكريم على رجل من الأنصار وقال عنه : انه من أهل الجنة وحين لحظ عبد الله بن عمر أن الرجل لا يمتاز بشيء غير عادي وصارح الرجل فقال له يا بني (لا أعلم شيئا عندي الا أني لا أبيت وفي نفسي حقد لانسان)

وهو يبعد عن المسلم الحقد والحسد لأنه يقطع الروابط ويزيد المشكلات الاجتماعية ويجعل الأوقات تضيع فيما يعود على الناس بالضرر . ويعلم الشباب الصبر عند الغضب حين يطلب من الغاضب أن يقول (أعوذ بالله من الشيطان الرجيم) فاذا بالغضب يذهب عنه . . . كما يطلب من الغاضب أن يغير وضعه فيكسر هذا من حدة الغضب ويصبح الانسان أكثر هدوءا يقول عليه السلام (اذا غضب أحدكم وهو قائم فليقع فاذا ذهب عنه الغضب والا فليضطجع) ثم هو من الناحية الايجابية يبين للشباب قوة المجتمع المتكامل فالمؤمن للمؤمن كالبنيان يشده بعضه بعضا - والمسلم -

أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه ومن كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته ومن فرج عن مسلم كربة من كربة من كربة يوم القيامة ومن ستر مسلما ستره الله في الدنيا والآخرة ، والله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه بل أن الرسول الكريم يقول (من كان له فضل زاد فليعد به على من لا زاد له ، ومن كان له فضل ظهر فليعد به على من لا ظهر له وبهذا يكون المجتمع المتكامل المتماسك الذي يريده الاسلام .

والاسلام عرف للشباب أقدارهم ووضعهم في المكان اللائق بهم بغض النظر عن أي اعتبار آخر ومن ذلك أسامة بن زيد الذي عينه الرسول عليه السلام قائدا على جيش كان من جنده كبار الصحابة وسار أبو بكر الصديق في ركابه رافضا أن ينزل أسامه أو يركب هو لأنه كما قال (وما على ان غيرت قدمي في سبيل الله ساعة) .

وهكذا يرسم الاسلام طريق تربية الشباب التي تكفل له التوازن الكامل في حياته والتي تمكنه من أداء رسالته الاسلامية في هذه الحياة .

الأسباب الحقيقية للصعوبات الموجودة في تعليم اللغة العربية للأجانب

للدكتور فقحي يونس
كلية التربية جامعة عين شمس

ذكر علماء المنهج Curriculum أن :

بناء المنهج هو عبارة عن محاولة منظمة للإجابة عن مثل هذه الاسئلة :-
ماذا نعلم ؟ وكيف نعلم ؟ ومتى نعلم ؟ ومن نعلم ؟ ولماذا ؟ وكيف
نقيم ما نعلمه ؟ وكيف نقومه ؟ وأخيرا كيف نحسن عملية التعليم ؟

ومعنى هذا ان المنهج هو مجموع الخبرات التي تهيئها المدرسة
لتلاميذها خارجها وداخلها بهدف تغيير سلوكهم تغييرا شاملا من النواحي
المعرفية والانفعالية والجمالية ، ونواحي السلوك ، ويعنى هذا ايضا ان
المنهج يشتمل على العناصر التالية :-

- ١ - الأهداف التعليمية .
- ٢ - المحتوى أو المادة التعليمية .
- ٣ - طريقة التدريس ، والوسائل التعليمية .
- ٤ - التقويم . Evaluation .

هذه العناصر التي يشتمل عليها المنهج لم يهتم بها ، ولم تدرس بعناية
كافية بل لم تناقش أيضا في تعليم اللغة العربية للأجانب مع انها اساسيات
لا بد منها للبدء في تقديم اية مادة للمتعلمين .

لقد درست اللغة العربية في خلال العصور والأماكن المختلفة لكن
التركيز في هذه الدراسة كان على الجانب اللغوي البحت ونادرا ما تجد
دراسة تعالج الأشكال التربوية لهذه اللغة فليست مثلا دراسة عن الأهداف
الخاصة لتعليمها ، ولا عن المحتوى المناسب ، ولا عن الوسائل ، ونتيجة
لهذا النقص الواضح في معالجة اللغة العربية تربويا فانه من الجور أن
تقول :

ان اللغة العربية صعبة التعلم .

والباحثون يعتقدون ان الصعوبة في تعليم اللغة العربية للأجانب يعود
الى الأسباب التالية :-

- ١ - نقص الكتب الدراسية الجيدة .
- ٢ - عدم استخدام الوسائل السمعية والبصرية في تعليمها .
- ٣ - استخدام ما يسمى باللغة المصورة (١) أو كتابة الحروف العربية
بالحروف اللاتينية .

(1) Transliteration

٤ - استخدام طرق التدريس التقليدية . أو ما يسمى استخدام طريقة القواعد والترجمة التي كانت تدرس بها اللاتينية واليونانية في العصور الوسطى .

والجدول التالي يعطينا صورة واضحة عن بعض الكتب التي تستخدم في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية .

العنصر	تحليل الكتب المقررة
--------	---------------------

A. Arabic By Radio

١ - الأهداف : يعالج هذا الكتاب بعامة الأشكال المكتوبة للأبجدية العربية كذلك يركز أساسا على تقديم القواعد العربية ، وهو يلتمس أيضا الناحية الصوتية بطريقة أو بأخرى .

٢ - الوسائل التعليمية : يستخدم هذا الكتاب الصور غير الملونة ، هذا علاوة على أن الاذاعة تساعد بالبرنامج الذي تقدمه الى الدارسين على نطق الاصوات

٣ - اللغة المصورة : يستخدم هذا الكتاب اللغة المصورة لتقديم الأصوات في اللغة العربية .

٤ - استخدام لغة بسيطة : تستخدم اللغة الانجليزية لشرح معنى النصوص العربية ولشرح أهداف الدروس والتدريبات والترجمة .

B. Living Arabic of Cairo :

٥ - طريقة التدريس : تستخدم طريقة القواعد والترجمة .
الأهداف : لقد صيغت الأهداف على أنها تمكين الطالب بعد الانتهاء من هذا المقرر من استخدام العربية في شئون الحياة اليومية .

الوسائل التعليمية : لا تستخدم أية صور في هذا الكتاب ، لكن توجد أشرطة مسجل عليها الدروس المقدمة .

اللغة المصورة : الحروف اللاتينية هي الوسيلة الوحيدة لتقديم اللهجة القاهرية ، وللأسف لا توجد كلمة واحدة في هذا مكتوبة بالحروف العربية ، ولذلك يعجب المرء كيف يكون هذا الكتاب في تعليم اللغة العربية أيا كان نوعها فصحي أو عامية ، وأيا كان الهدف من تعليمها .

١ - استخدام لغة وسيطة : تستخدم الانجليزية في تقديم الدروس وفي شرح القواعد وفي شرح معاني النصوص العربية المقدمة بالحروف اللاتينية .
Aural - Oral approach

C. Arabic for English Speaking Students :

الأهداف : يهدف هذا الكتاب أساسا الى تعليم القواعد العربية للطلبة الذين يتحدثون الانجليزية .

اللغة المصورة : تستخدم اللغة المصورة في تقديم الدروس وفي نطق الأصوات العربية .

استخدام لغة وسيطة : تستخدم الانجليزية في تقديم الدروس والتدريبات في شرح معنى النصوص العربية .

طريقة التدريس : طريقة القواعد والترجمة .

وبعد ان قدمنا هذا التحليل لبعض الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية للأجانب سوف نتناول فيما يلي بعض هذه المعايير التي قومنا الكتب على أساسها وهي :-

- ١ - الأهداف التعليمية .
- ٢ - الوسائل التعليمية .
- ٣ - اللغة المصورة .
- ٤ - استخدام لغة وسيطة .
- ٥ - طريقة التدريس .

وفما يلي تفصيل ذلك :-

أولا : الأهداف التعليمية :-

بعد هذا العرض لبعض الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية للأجانب يمكن ان يوجه النقد الى هذه الكتب على أساس عدم وجود الأهداف المحددة لها وعدم توافر المواد التي يمكن استخدامها لتحقيق هذه المادة .

لقد ذكر ميتشيل Mitchel أنه قد أرسل استفتاء خاصا بالأهداف التعليمية للغة العربية ، وبمستويات التحصيل المتوقعة في الاستماع والحديث والقراءة والكتابة ، وكانت الاجابة عن هذا الاستفتاء تشير الى ما يأتي :-

ان الهدف من تعليم اللغة العربية بعامة هو تزويد الطلبة بنوع ما من التربية أكثر من تزويدهم بتدريب محدد في مهارات اللغة المختلفة بحيث

يؤدي هذا التدريب الى تنمية وعيهم الفكري وحساسيتهم سواءً بالبيئة الطبيعية للانسان أم بالسلوك الانساني نفسه . ومما هو معروف ان من أهم الاتجاهات الحديثة الآن في تناول الدراسات الانسانية هو الاتجاه نحو واقعية أكثر ، ويدخل ضمن هذه الدراسات الانسانية تعليم اللغات الأجنبية بالطبع بل ان هذا الاتجاه (الاتجاه الواقعي) ظهر أوضح ما يكون في تقديم اللغات الأجنبية وتعليمها . ولقد ذكر (جريس) أيضا تعليقا على الكتب التي تعلم اللغة العربية للأجانب ما يلي :-

ان معظم الكتب الحالية التي تعلم اللغة العربية للأجانب فشلت في تحقيق أمرين مهمين :-

١ - فهي لم تحاول أن توجد أي نوع من الانتقال التدريجي من اللغة العامية الصرفة الى اللغة الفصحى ، حتى خيل الى المتعلم أن العرب يستخدمون مجموعة من اللهجات المتفرقة التي لا علاقة بينها على الإطلاق ، هذا على الرغم من وجود اللغة المشتركة ألا وهي اللغة الفصحى . وانه لمن المؤسف أن نقول :

ان الكتب المقررة في معاهد التعليم المختلفة قد أثرت الى حد كبير على طبيعة المقررات التي توجد في المعاهد . وعلى هذا فائطالب اما أن يأخذ مقررا في اللغة الفصحى واما أن يأخذ مقررا في اللغة العامية .

٢ - كذلك فان الكتب المقررة حاليا فشلت في الافادة الكاملة من نتائج الدراسات اللغوية الحديثة ، ومن المبادئ التربوية ، فمثلا يصر أحد المؤلفين في كتابه على الحفظ عن ظهر قلب **Rote memory** لبعض التراكيب اللغوية التي ليست متصلة بخبرة الطالب أو بحاجته ، بل انها (أي التراكيب) ليست متدرجة من حيث صعوبتها وليس بينها صلة ما . ومن المقرر الآن أن الحفظ ليس هو الطريق الأمثل لتعلم اللغات الأجنبية ، فقد يؤدي الحفظ في كثير من الأحيان الى احباط الطالب اذا لم يعمل المدرس أو الكتاب على تقديم عدة طرق أو وسائل تسهل عملية الحفظ ، ومن هذه الوسائل المساعدة : تدرج المادة وخلق الدافعية لدى الطالب والتقديم الجيد لقواعد اللغة .

ثانيا : الوسائل التعليمية :-

لا يشك انسان في أن استخدام الوسائل التعليمية أمر مهم في تعليم اللغة وهذه الوسائل استبعدت الى حد كبير في هذه الكتب المقررة التي حللتها آنفا ، وتشمل الوسائل التعليمية الصور والرسوم والأشكال البيانية والخرائط والجداول والسجلات والشرائط والراديو ومعامل اللغات . . الخ ويكتب « دونو » ذاكرة أهمية استخدام الوسائل التعليمية فيقول :

على مدرس اللغات الأجنبية أن يكون على معرفة تامة بكيفية اختيار أحدث الوسائل التعليمية وتقديمها والافادة منها وذلك لكي يستخدمها في

تعليم المهارات الأساسية للغة الأجنبية التي يقوم بتعليمها ، ومن الدراسات التجريبية ظهر أن الفصول التي استخدمت الوسائل التعليمية حازت على درجات أكثر ، وبخاصة في مجال نمو المفردات .

كذلك نذكر ٨٢٪ من مدرسي الفصول التجريبية أن الوسائل التعليمية قد ساعدتهم في عملية تعليم التلاميذ المهارات الأساسية للغة الأجنبية التي يقومون بها . اننا اذا ألقينا نظرة على الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية للأجانب مثلا في الولايات المتحدة فاننا من النادر أن نجد صورة أو رسما أو خريطة يمكن أن تساعد المتعلم في فهم المعنى اللغوي أو المعنى الثقافي للمادة المقدمة ، وهذا النقص واضح في الكتب المقررة سواء كانت للصغار أم للكبار على حد سواء .

ثالثا : استخدام اللغة المصورة :

واستخدام اللغة المصورة عيب آخر من العيوب الخطيرة في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب ، ويزعم مستخدمو هذا الأسلوب أن الهدف منه هو مساعدة الطالب في القراءة ، وفي نطق اللغة العربية .

وهناك أنواع كثيرة من هذه اللغة المصورة يستخدمها مؤلفو الكتب وذلك بحسب نوع الرموز الصوتية التي تبنيها وآمنوا بها ، ومن أشهر النماذج الصوتية ثلاثة :-

- ١ - رموز دائرة المعارف الاسلامية .
- ٢ - رموز مكتبة الكونجرس الامريكي .
- ٣ - رموز هيئة الاذاعة المصرية .

وفي الحقيقة تعطى اللغة المصورة - في الغالب - انطبعا خاطئا عن أصوات اللغة العربية ، وهذه تجربة عاشها كثير ممن اشتغلوا بتعليم اللغة العربية للأجانب . والغريب في الأمر أنه في حالات كثيرة يهجر المؤلفون الحروف العربية تماما ، ويكتبون النصوص العربية بحروف لاتينية ، وبهذه الطريقة تفقد اللغة واحدة من مزاياها وخصائصها .

وقد انتقد بعض الكتاب ومنهم (ارفنج) هذا الاتجاه في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب وذلك حين قال : « هناك صعوبة كبيرة في تعليم اللغة العربية من هذه الكتب (كتب اللغة العربية) تكمن في استخدام ما يسمى باللغة المصورة التي شاع استخدامها الى حد كبير كبديل للحروف العربية . والحقيقة أن استخدام هذه اللغة يؤدي الى كثير من اللبس والغموض خذ مثلا كلمة (جبل) وارجع الى كتب اللغة العربية وانظر فانك ستجد انها مكتوبة بثلاثة أو أربعة أشكال منها .

Jabal وتجد djebel وتجد gible فأيها تختار وأيها تدع ؟ وعلى هذا فمن الضروري تربويا أن تكتب اللغة العربية بحروفها .

وكنما اسرعنا في ذلك كان افضل . ان الابدجية العربية ليست صعبة الى هذه الدرجة التي يصعب معها تعلمها ، لأنها يحون من حروف معدودة لا من أشكال وصور مثل الصينية واليابانية . واحتر من هذا الابدجية العربية ليست صعبة على الحفظ ، ومن السهل تذكرها وكتابتها . بعد الاسبوع الثالث من العلم ، وبعد ادراكهم لبساطة الابدجية العربية وجمالها أمكنهم ان يذهبوا الى السبورة ويكتبوا هذه الابدجية ان دل هذا على شيء فانما يدل على ان تعلم الابدجية العربية ليس مستحيلا .

وقد أوصى الحيدى مؤلفى كتب تعليم اللغة العربية للأجانب ان يستخدموا اللغة المصورة في كتبهم لمساعدة المتعلم في تحصيل مهارات اللغة العربية ، واعطائه الثقة بنفسه أيضا . ويكفى للرد على هذا أن نقول : ان الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة الأجنبية لا تدعم مثل هذا الأسلوب في التعليم ، والمكان المناسب للغة المصورة انما هو فيما سمي بعلم اللغة المقارن Comparative Linguistics لأنها - أى اللغة المصورة - فى هذه الحال تساعد فى الموازنة بين أصوات أكثر من لغة .

رابعاً : استخدام لغة وسيطة :-

من الشائع الآن شئ تعليم اللغات الأجنبية أنه - أى التعليم - ينبغى ان يعتمد كلية على اللغة المراد تعليمها ، ويكون ذلك فى جميع نشاطات عملية التعليم المتعلقة بمهارات اللغة الأربع : الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة . وبتعبير آخر : على المدرسين أن يخلقوا الجو الثقافى النابع من اللغة التى يعلمونها ، ويمكن للقارئ أن يتحقق من هذا الاتجاه (عدم استخدام اللغة الوسيطة) من مجرد نظرة سريعة الى كتب تعليم اللغة الانجليزية للأجانب مثلاً . ومن هذه النظرة السريعة سيجد الفرد كيف يعتمد مؤلفو هذه الكتب على اللغة الانجليزية فى كل ما يقدمونه سواء كانت هذه الكتب مؤلفة للعرب أم لغيرهم ممن يرغبون فى تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية .

خامساً : وأخيراً فان من العيوب الظاهرة فى كتب تعليم اللغة العربية للأجانب استخدام الطرق التقليدية فى تقديم المواد التعليمية وتنظيمها ، والطريقة التى ساد استخدامها والدعاية لها فى كتب تعليم اللغة العربية للأجانب هى ما يسمى بطريقة القواعد والترجمة Grammer Translation Method وهى أقدم الطرق التى استخدمت فى تعليم اللغات الأجنبية على حد تعبير (ولجا ريفرز) .

وسنتناول هذه النقطة بالتفصيل فيما يلى :

هذه الطريقة لا يمكن الرجوع بها الى رأى فرد بعينه أو جماعة بعينها ، وانما تمتد جذورها فى التعليم الرسمى للغتين اللاتينية واليونانية اللتين انتشرتتا فى أوروبا لعدة قرون . وقد كانت القراءة وترجمة النصوص هما من أهم ما يهتم به فى هذه الطريقة . كذلك كانت تدريبات الكتابة

المبنية على تعيد تلك النصوص من أهم التدريبات ، أما اللغات الحديثة ذات الشهرة والسمعة فقد طلت بعيدة عن مجال تعليم اللغات الأجنبية في العصور الوسطى ، وأخيرا دخلت الى دأمره الصوء بعد كثير من الجدل والنقاس مع مويدي تدريس اللغات الحسيةيه وعد حان حينما ان يجب صرق تعليم هذه اللغات الحديثة في هذه المرحلة مع الطريفه التي تستخدم بالفعل في تعليم لغة اجنبية لم يعد لها قيمة كبيرة في عملية الاتصال الانساني كاللاتينية مثلا .

ونهدف طريقة الفواعد والترجمة الى تدريب الطالب على استخراج المعنى من النصوص الأجنبية وذلك عن طريق هذه النصوص الى لغته القومية . وفي المراحل المتقدمة من التعليم يتدرب الطالب على تذوق المعنى الأدبي ، والقيمة الفنية لما يقرأ . هذه الأهداف كانت تحصل في الفصل بالتشروح اللغوية الشاملة والطويلة وكذلك تحصل بمجموعة من التطبيقات على اللغة القومية التي كان يقرأها غالبا نوع من الممارسة من جانب الطالب ، وذلك بكتابة مجموعات من الجمل المتفرقة التي تكون بمنزلة تطبيق للقواعد التي تعلمها والخاصة بتركيب الجمل في اللغة الأجنبية كذلك كان يقوم الطالب بعد مجموعة الشروح اللغوية والتطبيقات بترجمة بعض مختارات نثرية من لغته القومية الى اللغة الأجنبية .

واللغة الأجنبية التي تعلم لم تكن تستخدم في حجرة الدراسة أي استخدام فيما عدا بعض الأسئلة المنظمة التي كانت تتعلق بموضوع قطعة القراءة التي كانت تقدم للطلبة . وكانت اجابات الطلبة بالطبع باللغة الأجنبية وهي - أي الاجابات - مأخوذة مباشرة من النص المقدم . وفي الغالب كانت تقدم الأسئلة مكتوبة ، كذلك كانت الاجابات يكتبها التلاميذ . وفي الحقيقة فإن الطلبة الذين تعلموا بهذه الطريقة كانوا يضطرون حينما يخاطبون باللغة الأجنبية التي يتعلمونها أو حينما يطلب منهم نطق شيء باللغة الأجنبية التي يدرسونها .

وهذه الطريقة كما يذكر أكثر من باحث في اللغات الأجنبية لا تعطي أهمية تذكر للنطق الدقيق أو لما يسمى بالتنغيم Intonation أو لمهارات الاتصال ، وعلى العكس من ذلك كانت هناك عناية زائدة أو تركيز شديد على معرفة مبادئ القواعد واستثناءاتها . وعلى هذا كان هناك ضعف بين في التدريب على استخدام اللغة ليعبر الفرد عن نفسه مستخدما أفكاره هو . لقد كانت التقليدية في التعبير عن النفس ظاهرة حتى في الكتابة التي يفترض فيها أن يكون الفرد حرا في التعبير عن أفكاره الذاتية .

أما المحاولات التي كانت تبذل لتدريب الطالب على تطبيق القواعد والاستثناءات في هذه الطريقة فكانت تتم في الغالب على أشكال صناعية في اللغة (أي الأمثلة النمطية) بل ان بعض هذه الأشكال نادرا ما يحدث أو يستخدم وبعضها قليل .

واللغة المتعلمة في الغالب هي اللغة الادبية او الكلاسيكية وتقدم المفردات منفصلة . . . وهي بعض الاحيان تقدم المفردات المهمة . والعامصة . . . ودور الطالب هي حجرة الدراسة دور سلبي . وعلى الطالب ان يحفظ ويعيد تركيب ما قد حفظه لكي يرضى معلمه فقط ، وقد ثبت في علم النفس الحديث ان عملية التدخير ترتبط ارتباطا ايجابيا مع مدى فهم الفرد للمادة التي تعلمها . ومن اوضح العيوب في طريقة القواعد والترجمة :-

١ - عدم الاهتمام الكافي بالنطق الجيد والدقيق للغة التي يتعلمها ، ومعنى هذا اهمال جانب من أهم الجوانب في تعلم أية لغة .

٢ - اهمال مهارات الاتصال ولا شك أن هذه المهارات المتمثلة في عمليتي الاستماع والحديث تعتبر ذات أهمية خاصة في تعلم أية لغة أجنبية بل ان الاستماع والحديث الآن ينالان من الاهتمام قدرا يفوق ما تناله القراءة والكتابة منذ الحرب العالمية الثانية .

٣ - البعد عن الوظيفية في استخدام اللغة واستخدام لغة صناعية ، وأنماط لغوية تقليدية نادرا ما يستخدمها الفرد في حياته . ونعني بالوظيفية في تعليم اللغة ارتباط تعليم اللغة بمواقف الحياة اليومية . وبالأنماط والنشاطات الشائعة في المجتمع الذي يستخدم اللغة ، اذ لم يعد تعليم اللغة منعزلا عن تيار الحياة الدافق ، بل انه جزء لا يتجزأ من هذا التيار . وعلى أية حال فان هذه الطريقة (طريقة القواعد والترجمة ، لم تعد تجد من يناصرها في جميع أنحاء العالم .

الالزام فى النظم التعليمية

للدكتورة عليه على فرج
كلية التربية جامعة الاسكندرية

كيف نشأت فكرة الالزام فى النظم التعليمية ؟

نشأت فكرة الالزام فى النظم التعليمية كرد فعل لعوامل متعددة دينية واقتصادية وسياسية واجتماعية ظهرت عبر التاريخ وكان لها دورها الفعال فيما نراه اليوم من اهتمام الدول المختلفة بتطبيق نظام الالزام وإطالة مدته وبخاصة فى الدول المقدمة . وفيما يلى عرض لهذه العوامل المختلفة :-

حرفه الاصمىح البروتستانتى :-

قامت الثورة الدينية البروتستانتية فى ألمانيا فى أوائل القرن السادس عشر ضد الكنيسة الكاثوليكية حيث هاجم مارتن لوثر رجال الدين الكاثوليك مطالباً بالرجوع الى الكتاب المقدس واعتباره الحكم النهائى الذى يجب أن يرجع اليه المسيحيون حتى يدرك الشعب الألمانى الفرق الشاسع بين بساطة المسيحية الأولى وحياة البذخ والترف التى يعيشها رجال الكنيسة الكاثوليكية .

وقد هاجم البروتستانتون احتكار الكنيسة الكاثوليكية لحق تفسير الانجيل وطالبوا أن يباح هذا الحق للأفراد والجماعات وأن يتحرروا من الوصاية العقلية التى فرضتها الكنيسة على عقول المسيحيين حتى يتسنى لكل فرد الحصول على التوجيه الدينى من الكتاب المقدس مباشرة مما كان له أثره فى قيام مارتن لوثر فى ترجمة الكتاب المقدس الى اللغة الوطنية حتى يفهم (البروتستانتى) تعظيم الدين المسيحى وقد ساعد اختراع الطباعة على انتشار الكتاب المقدس وجعله فى متناول أيدي عامة الناس .

ونظراً للأهمية الكبيرة للكتاب المقدس لدى البروتستانتين فقد كان له أثره الفعال فى التعليم وأصبح على كل فرد أن يتعلم القراءة حتى يستطيع قراءة الانجيل وتحكيم عقله فى معانيه ، كما نادى مارتن لوثر بضرورة الاهتمام باللغات القديمة لفهم الانجيل وكتب الآباء بلغاتها الأصلية . وكان لوثر يرى أن الهدف من التربية هو الإعداد الاجتماعى الذى يفى بمتطلبات المجتمع المسيحى المثالى القائم على المبادئ المسيحية السليمة وكان يرى أن وسيلة ذلك منهج دراسى محوره الدين واللغات مما جعله ينادى بالتوسع فى إنشاء المدارس حتى ينتشر التعليم بين جميع المسيحيين على أساس ديمقراطى دون تفرقة من أى نوع وأن تكون هذه المدارس خاضعة لإشراف سلطات مدنية مما كان له أثره فى ظهور التعليم المدنى الى جانب التعليم الخاضع لإشراف الهيئات الدينية .

وقد كان لحركة الإصلاح البروتستانتي أثرها المباشر على التعليم الأولي الذي سعت مدارس تعليم الاطفال انقراءة والكتابة حتى أصبح التعليم الأولي اجباريا في بعض الولايات الألمانية ، ثم انتشرت المدارس الأولية في انحاء أوروبا ومنها انتقلت الى أمريكا في القرن السابع عشر حيث كان يطلق عليها « مدارس السيدة » Dame School وذلك بغير بعض السيدات ياتشائها في منازلهن ويعلم الاطفال القراءة والكتابة اثناء قيامهن بأعمال المنزل ، ولم يقتصر انتشاء هذه المدارس على مجهودات الافراد فحسب بل استركت في انشائها الهيئات الدينية والهيئات المدنية الحاكمة وكان محور العناية في هذه المدارس موجهها لتعليم القراءة والكتابة (١) .

التطور الاقتصادي في القرن الثامن عشر :-

تميز الانتقال من العصور الوسطى الى عصور النهضة بازدهار تدريجي للنشاط التجاري كان من نتيجته ان قامت مناسبات سياسية واقتصادية بين الدول الأوروبية الكبرى وكان أبرزها الصراع الشديد الذي حدث بين إنجلترا وفرنسا للسيطرة على المناطق ذات الأهمية الاقتصادية والاستراتيجية في العالم . وهكذا تميز هذا القرن بالمنارعات التجارية التي تطورت الى اتجاهات استعمارية ترتب عليها ارتفاع أصبح في مستوى معينة الدول الأوروبية نتيجة ما جنته من مكاسب طائلة من المستعمرات التي كانت تجلب منها المواد الخام وتورد اليها المواد المصنوعة .

وقد كان هذا التقدم الاقتصادي داعيا الى تقدم التعليم بعامة والتعليم الأولي بخاصة الى جانب العامل الديني الذي تميزت به حركة الإصلاح البروتستانتي فكان هذا الرخاء الاقتصادي مشجعا على نمو المبادئ المسيحية التي نادت بفتح المدارس لجميع الاطفال دون تفرقة .

نمو الاتجاهات الفكرية الديمقراطية في القرن الثامن عشر :-

سادت أوروبا في القرن الثامن عشر حركة فكرية كبرى قوامها المطالبة بالحرية والديمقراطية وذلك كرد فعل لكتابات الفلاسفة منذ عصر النهضة وقد كان لفلسفة جون لوك الانجليزي John Locke (١٦٣٢ - ١٧٠٤) أثر كبير في نمو الاتجاهات الفكرية الديمقراطية التي سادت ذلك العصر فقد نادى هذا الفيلسوف باحترام القيم الانسانية وتقديس حرية الفرد الفكرية والدينية والسياسية ووضع نظرية العقد الاجتماعي ليشرح فكرة مشاركة البرلمان للسلطة المطلقة للملك والحكومة التي لا يصح أن تقوم الا بموافقة المواطنين ولا تمارس سلطاتها الا عن طريق ممثلهم . (٢)

(١) د. وهيب سمعان ، دراسات في التربية المقارنة ، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٥٨ ص ٢٠٤

(2) Butts R. Freeman, A cultural history of Western Education Its Social and intellectual foundations. New York, Mc Graw Hill Book Co., 1955, p 267.

وقد كان لهذه الآراء أثر كبير فى نجاح الثورة الفرنسية فقد تأثر بها فلاسفتها ، كما تأثر بهذه الآراء أيضا قادة الثورة الأمريكية ، فقد تميز القرن الثامن عشر بقيام الثورتين الفرنسية والأمريكية انى يمكن اعتبارها صدى معبرا عن آراء جون لوك فى الحرية والديمقراطية .

وفى كان لهذه الاتجاهات والنورات أثر كبير فى تطوير مفهوم التعليم الأولى ، أصبح المقصود به التعليم الخاص بإبناء الشعب تمييزا له عن التعليم الأرستقراطى الذى كان وقتا على أبناء الطبقات العليا بعد أن أصبح واضحا ضرورة تعليم جميع أبناء الشعب اذا كان لهم أن يحكموا أنفسهم ويعبروا عن آرائهم ويمارسوا الحياة الديمقراطية الجديدة التى نادى بتقدير الإنسان العادى من عامة الشعب وضرورة العناية به والاستماع الى صوته .

كما تميز القرن الثامن عشر بظهور فكرة الدولة الوطنية هذه الفكرة التى بدأ ظهورها فى أوروبا منذ عصر النهضة على أسس قومية وقد تضمنت هذه الفكرة مبدأ الاستقلال الذاتى للدولة وإبراز شخصيتها المتميزة وطابعها النقاى وأخذت كل دولة وطنية حديثة تتبلور لها فكرة عن القومية تستند الى أسس من الدين واللغة والتاريخ المشترك والارض الواحدة والنواعد السلوكية المتجانسة مما انعكس على التعليم فى أوروبا فأصبح التعليم هو الوسيلة لتنمية الولاء للدولة الوطنية الحديثة مما ترتب عليه ظهور اتجاه يميل الى تأكيد رقابة الدولة على التعليم وظهوره فكرة الالتزام فى التعليم ومحاولة تطبيقها .

الثورة الصناعية :-

كان للثورة الصناعية أثر كبير فى زيادة الانتاج وارتفاع المستوى الاقتصادى بعد أن تحولت الصناعات البدوية الى الصناعات الآلية غير أن الأثر المباشر للثورة الصناعية على التعليم الشعبى لم يكن واضحا فى بداية الأمر فقد ترتب على الثورة الصناعية اضطراب نظام الصناعات البدوية هذا النظام الذى كان يتطلب أن يتعلم الصانع صناعته تحت الاشراف المباشر لمعلمه وكان هذا النظام يتميز بالعلاقات الشخصية الوثيقة بين الهيئات التى تزاوول الصناعة بالإضافة الى طول مدة التمرين والرقابة الدقيقة على الصانع من الناحيتين الفنية والاجتماعية والخلقية واخراج غير الصالحين منهم ، وبحدوث الثورة الصناعية وهنت العلاقة بين المعلم والصانع وحرم الصانع من فرصة التربية الخلقية التى كان يتيحها نظام الصناعات البدوية مما كان له أثر أخلاقى خطير وبخاصة فى المدن حيث تكثر المصانع ويزدحم السكان .

ومما زاد فى تفاقم هذه الحالة أقبال أصحاب المصانع على تشغيل الأطفال فى سن مبكرة ولمدة ساعات طويلة مما كان سببا فى سوء حالتهم الصحية وأصبح واضحا أن الثورة الصناعية قد جنت على هؤلاء الأطفال الذين لم تعد لديهم الفرصة للتربية والتعليم معا كان له أثره فى دعوة

بعض المصلحين الى انشاء المدارس لتربية وتعليم الأطفال الفقراء والاهتمام بالتعليم الشعبى .

نمو فكرة الدولة القومية فى القرن التاسع عشر :-

كان نمو الحركات القومية فى القرن التاسع عشر اثر خبير فى زيادة اهتمام الدول بالتعليم فقد رأى زعماء هذه الحركات ضرورة نشر التعليم بين شعوبهم دعما لبعوميه والديمقراطية فالشعب الذى يحناز حكامه يجب ان يعلم وينصف حتى يحسن اختيارهم وحتى يحكم المسحبون بهدى من المعرفة والحكمة لا الجهل والعاطفه السديه .

وقد كان نمو فكره الدولة القومية فى أوربا وما صاحبها من اتجاهات ديموقراطيه اثر خبير فى الاهتمام بتعليم ابناء الشعب تعليمًا أوليا يهدف الى ابعان القراءة والكتابة والحساب وبعض الأساسيات فى نواحى المعرفة العامة غير ان هذا التعليم كان يمثل نوعا من أنواع التعليم الخاص بأبناء الطبقات الفقيرة وليس مرحلة من مراحل التعليم اى أنه كان تعليمًا مغلقا لا يؤدى الى مرحلة تالية فقد كان التعليم الثانوى تعليمًا ارسنقراطيا خاصا بأبناء الطبقات القادرة على دفع نفقاته غير ان أمريكا كانت أسبق دول العالم فى تحطيم هذه الثنائىة فى التعليم التى تنطوى على التفرقة بين تعليم أبناء العامة وأبناء الخاصة حينما تمكنت من تحقيق فكرة المدرسة العامة المجانية الأولية والثانوية Free Public Schoc فى القرن التاسع عشر .

ازدياد نشاط الحركة الصناعية فى القرن التاسع عشر :-

تميز القرن التاسع عشر بازدياد نشاط الحركة الصناعية مما تطلب نوعية خاصة من العمال على قدر من التعليم والتدريب الفنى ينهض بمتطلبات الصناعة المتطورة ، وقد كان لنداء المفكرين والفلاسفة بحق التعليم لكل انسان أثر كبير على التعليم الأولى الشعبى فقد دعا هذا النداء الحكومات الى التفكير فى فرض الضرائب لجمع المال اللازم الذى يحقق هذا الاتجاه .

وقد صاحب هذا النداء اتجاه آخر خاص بضرورة اصدار التشريعات الخاصة بمنع سخرة الأطفال وضرورة تعليمهم ففى بريطانيا نص القانون الصادر عام ١٨٣٢ حول نظام العمل فى المصانع على منع تشغيل الأحداث الذين تقل أعمارهم عن تسعة أعوام فى مصانع النسيج الا اذا كانت بدهم « بطاقة مدرسية » تثبت ان الحدث يتلقى فعلا الحد الأدنى من التعليم .

وفى فرنسا صدر أول قانون يتعلق بتشغيل الأحداث فى المصانع عام ١٨٤١ وقد نص هذا القانون على ألا تقل سن الحدث عند تشغيله عن ثمانى سنوات على أن يواظب على دراسته حتى يصبح عمره اثنى عشرة عاما .

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد أدى النقص البادى في تعليم الأطفال الذين يزاولون الأعمال الصناعية الى اتخاذ أول إجراء قانونى لتلافي هذا النقص في النصف الأول من القرن التاسع عشر حيث ألزم أصحاب المصانع بتعليم الأطفال الذين يعملون في مصانعهم تم صدرت بعد ذلك قوانين تحدد فترة الدراسة السنوية والقدر اللازم من التعليم لذلك .

نمو فكرة الالتزام في التعليم في القرن العشرين :-

شهد القرن العشرون انتصار المبادئ الديمقراطية وأصبح من المسلم به أنه لا ديمقراطية بدون تربية وتعليم وان أنظمة الحكم الديمقراطية فاشلة لا محالة ما لم تعمل على اعداد شعوبها لممارسة الحياة الديمقراطية عن طريق نظم تربوية وتعليمية تهدف الى اكساب الأفراد الصفات النفسية والاجتماعية التي تتطلبها الحياة الديمقراطية وتؤدي في الوقت نفسه الى تماسكهم وتوطيد الروابط بينهم مما يجعلهم أكثر استعدادا للذود عن الديمقراطية ومن هنا نادى المربون بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بمعنى أن يجد كل فرد فرصته التعليمية المناسبة حتى ينمو الى اقصى درجة ممكنة تؤهلها له استعداداته وقدراته وأصبح واضحا أنه كلما طالت الفرص التعليمية المتاحة للفرد كلما زادت مقدرته على ممارسة الحياة الديمقراطية السلمية وقد تبلورت هذه الاتجاهات الفكرية حول مبدأ حق الفرد على الدولة في توفير حد أدنى من التعليم يجب أن يحصل عليه حتى يكتسب صفات المواطنة الصالحة في المجتمع الديمقراطي ويمثل ذلك مبدأ الالتزام في التعليم .

ولا شك أن التحسن المستمر في المعيشة الذي شهده القرن العشرين زاد من وعى الشعوب بأهمية الخدمات التعليمية التي يجب أن تقدمها له الدولة والحرص على الاستفادة منها وبخاصة وقد تضمن مبدأ الالتزام التعليمي ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية حق الفرد في التعليم بصرف النظر عن عقيدته أو لونه أو جنسيته .

وقد كان لنمو هذه الاتجاهات الديمقراطية وما تولد عنها من اتجاهات تربوية أثر كبير في تطوير مفهوم التعليم الأولى الشعبى وأهدافه فقد تبين خطأ الفكرة القديمة التي كانت تجعل منه مجرد أداة لمحو أمية الأطفال وأصبح الهدف منه اعداد المواطن النافع لنفسه ولمجتمعه الديمقراطي كما تبين أيضا أن قصر التعليم الأولى الشعبى على ابناء عامة الشعب وجعله نوعا من أنواع التعليم وليس مرحلة من مراحله أى طريقا مغلقا لا يؤدي بالمتتهين منه الى المدارس الثانوية التي كانت وقفا على ابناء القادرين على دفع نفقات التعليم بها أمرا خاطئا أيضا ويتنافى والاتجاهات الديمقراطية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

وقد ترتب على ذلك أن أصبحت المدرسة الأولية مرحلة من مراحل التعليم لا مجرد نوع من أنواعه تؤهل اطفالها للالتحاق بالمراحل التعليمية التالية وقضى بذلك على ما عرف في أوربا في القرن الماضى بالتعليم

وتعليم ثانوى لأبناء الخاصة •
الثنائى (Dual System) أى تعليمين : تعليم أولى لأبناء العامة

وفى الوقت نفسه الذى اهتمت فيه الدول المختلفة بتطبيق نظام الالتزام فى التعليم نجد ان المجتمع الدولى ممثلا فى هيئة الامم المتحدة ومنظماتها المختلفة وبخاصة منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) قد أعارت فكرة الالتزام فى التعليم اهتماما كبيرا فقد جاء فى المادة السادسة والعشرين من الاعلان العالمى لحقوق الانسان أن لكل شخص الحق فى التعليم ويجب أن يكون التعليم فى مراحله الأولى والأساسية على الاقل مجانا والزاميا •

تكنولوجيا التعليم ضرورة قومية

للدكتورة اميل فهمي شنودة
كلية التربية جامعة المنصورة

مقدمة :-

من الواضح أن الاهتمام المتزايد بتكنولوجيا التعليم ، إنما هي ظاهرة تشترك فيها الدول المتقدمة ، والدول الناهضة على حد سواء ، كما أن اللبس في استعمال هذا المفهوم شائع بين هؤلاء وأولئك ، وقد يرجع هذا اللبس في استعمال مفهوم تكنولوجيا التعليم الى أنه من المفاهيم الحديثة نسبيا ، والتي لم تتحدد أبعادها وتستقر بعد .

التعريف العام لتكنولوجيا التعليم

تعنى التكنولوجيا التطبيق المنظم للمعرفة العلمية ، أو أية معرفة أخرى منظمة على الوظائف أو الواجبات العملية . وأعظم نتائجها أهمية هي فرض تقسيم ، أو تقسيم فرعى لأية وظيفة أو واجب من هذه الى أجزائها الأساسية ، وأن التقسيم الفرعى للواجب أو الوظيفة يتلاءم ومجالات المعرفة غير المنظمة ، ليس مقيدا بالعمليات الميكانيكية ، وليس له أية علاقة خاصة بها ، وبإعادة صياغة هذا التعريف العام في صورة أكبر تحديدا ، ربما يقول المرء أن جوهر التكنولوجيا يكمن في تنظيم المعرفة لكي تطبق علميا على المهام النوعية ، ومن ثم فعندما تطبق العملية التكنولوجية على مهمة استخراج المعادن من الأرض يمكن أن نسمى هذا « تكنولوجيا التعدين والتكنولوجيا التي تطبق على نوع معين من مهمة النقل يمكن أن تسمى تكنولوجيا الطيران ، وعندما تطبق على مهام ذات طبيعة تعليمية ، يمكن أن يطلق عليها « تكنولوجيا التعليم » .

وتقسيم المهام العامة عادة الى مهام ثانوية ، أو عناصر أكثر تخصيصا ، أما في حالة التعليم ، فإن المصطلحات الفنية المعاصرة تعكس هذه الحقيقة باستخدام التعبير « تكنولوجيا التربية » والتعبير القابع له « تكنولوجيا التعليم » (١) .

تعريف المجلس الوطنى الانجليزى لتكنولوجيا التعليم :

مهما يكن من أمر فإن المجلس الوطنى لتكنولوجيا التعليم ، المشكل في بريطانيا عام ١٩٦٧ قد عرف تكنولوجيا التعليم بأنه « تطوير النظم والوسائل والعينات ، وتطبيقها وتقويمها لتحسين العمليات التعليمية الانسانية والارتقاء بها » (٢) .

(1) Galbraith, J.K., The New Industrial State, Boston! Houghton Mifflin Co., 1967. P.P. H - 13.

(2) Richmond Kerneth W., The Concept of Educational Technology, Weidenfield, and Nicolson, London, W.. 1970, P.P. 45. 46.

وهناك تعريف أكثر تفصيلا أورده المركز الوطنى للتعليم البرنامجى بانجلترا ايضا « التكنولوجيا التعليمية هى تطبيق المعرفة العلمية على المتعلم ، وعلى شروط التعلم بقصد تحسين التدريس من حيث الأداء والفاعلية ، كما أن التكنولوجيا التعليمية تستخدم تقنيات التجربة والاختيار للارتقاء بالمواقف التعليمية اذا لم تكن هناك مبادئ علمية موضوعية (١) » .

وظائف تكنولوجيا التعليم :

فى ضوء هذا تستطيع القول أن تكنولوجيا التعليم تختص بثلاث وظائف :-

أولا : عملية وضع أو تخطيط النظم التعليمية ، وما تشتمل عليه هذه النظم من طرق ووسائل ، وذلك بتحديد أهداف العملية التعليمية والطاقات البشرية والمادية اللازمة لتحقيقها ، وكيفية تشغيل هذه الطاقات لتحقيق الأهداف المحددة .

ثانيا : اتخاذ الاجراءات اللازمة لتطبيق ، أو تنفيذ هذه النظم ، فعليا وذلك بالعمل على تزويدها بالطاقات البشرية والمادية اللازمة لادارتها وامدادها بمصادر المعرفة .

ثالثا : تقويم هذه النظم بعد تطبيقها لقياس مدى فعاليتها فى تحقيق الأهداف الموضوعية والعمل على تحسينها ، ورفع كفاءتها كما وكيفا ، ورفع كفاءة العمليات التعليمية ، كما يتطلب زيادة عدد المستفيدين منها ، مع اختصار الزمن الذى تستغرقه هذه العمليات ، أما رفع كفاءتها كيفا فيتطلب تحقيق تعلم أثبت ، مع زيادة قدرة المتعلمين على الخلق والابتكار (٢)

وبالاضافة الى هذه الوظائف ، يجب أن تكون العناصر العامة التالية ماثلة فى أى مشروع ، أو برنامج تعليمى حتى تتحقق تكنولوجيا التعليم وهى :-

- ١ - الأهداف والأغراض السلوكية .
- ٢ - تحليل خصائص المتعلم (التلاميذ) .
- ٣ - تنظيم المضمون التعليمى ، أو مادة الدرس التعليمية .
- ٤ - توسيط المضمون التعليمى والمصادر لصرفها واستخدامها بوساطة التلميذ والمتعلم .
- ٥ - قياس وتقويم أداء التلميذ أو المتعلم .
- ٦ - التغذية الراجعة بين المكونات الأخرى (٣) .

ومن الملاحظ أن العناصر الخمسة الأولى ، ليست بالضرورة فى ترتيبها التتابعى الطبيعى ، ولكنها تميل الى الحدوث فى معظم التطبيقات بالترتيب

(1) Ibid.

(٢) د. محاسن محمود رضا ، مفهوم تكنولوجيا التربية ، صحيفة التربية السنة السادسة والعشرون ، العدد الرابع نوفمبر ١٩٧٤ ص ٦٤ .

(٣) د. امز : التعليم والتنمية القومية . مترجم « عالم الكتب » ، ١٩٧٣ ، ص

الذى وضحت به هنا ، ويجب مع ذلك أن تؤكد أن العنصر السادس وهو التغذية الراجعة عملية ثانوية مستمرة يجب أن تحدث بين العناصر الخمسة السابقة .

لماذا تكنولوجيا التعليم ضرورة قومية

أولا : زيادة عدد التلاميذ فى جميع المراحل التعليمية :

لقد زاد عدد التلاميذ فى مختلف مراحل التعليم وأنواعه (ابتدائى - اعدادى - ثانوى عام - ثانوى فنى : صناعى ، زراعى ، تجارى) زيادة كبيرة كما يوضحه الجدول رقم (١) .

جدول رقم (١)

جدول يبين زيادة عدد التلاميذ فى جميع مراحل التعليم من ١٩٥٦ - ١٩٧٧ .

السنة الدراسية	عدد التلاميذ والتلميذات				المجموع
	ابتدائى	اعدادى	ثانوى عام	ثانوى فنى	
١٩٥٧/٥٦	١٩٧٥٨٧٤	٣١٨٢٤٣	١٠٩١٥٣	٢٩٤٣٨	٢٥٠٠١٥٢
١٩٦٧/٦٦	٣٤٤٨٠٠٤	٦٧٧٧٠٩	٢٤٣٨٧٥	١٢٠٤٣٤	٤٥٨٤١٤
١٩٧٧/٧٦	٤١٥١٩٥٦	١٤٣٥٥٢٩	٣٩٢٨٦١	٤٠٨٥٤٠	٦٤٧٦١٦٥

(١)

ويوضح هذا الجدول أن الزيادة بلغت ثلاثة أمثال عما كانت عليه منذ عشرين عاما ، ففي العام الدراسى ١٩٥٧/٥٦ بلغ عدد الطلاب ٢٥٠٠١٥٢ ، وفى عام ١٩٦٧/٦٦ بلغ ٤٥٨٤١٤ ، وفى عام ١٩٧٧/٧٦ بلغ ٦٤٧٦١٦٥ ، أى بنسبة ١ : ٢ : ٣ ، ومن هنا كانت ضرورة استخدام تكنولوجيا العلم حيث تستخدم أدوات ووسائل مختلفة ، وقد تحاول تعديل بيئة المتعلم عن طريق تنظيم النشاطات ، أو اتباع تقنية معينة فى عرض المادة العلمية ، أو إعادة ترتيب المعلومات ، أو تغيير المحيط الاجتماعى .

ثانيا : زيادة معدلات القبول وبخاصة فى المرحلة الابتدائية من ١٩٨٣/٦٣ :

ومعدل القبول Intake Rates عبارة عن نسبة عدد التلاميذ الذين هم فى سن ٦ سنوات الى عدد السكان فى العمر نفسه ويدل ارتفاع هذا المؤشر الى أن هناك توسعا فى قبول أعداد كبيرة من التلاميذ لمواجهة

(١) وزارة التربية والتعليم : الادارة العامة للإحصاء . تطور التعليم العام وتدفقه منذ منتصف القرن العشرين ١٩٥٠/١٩٥١ - ١٩٧٧/٧٦ على الآلة النسخة العربية صفحات ٢٤ ، ٤٤ ، ٦٤ .

الزيادة السنائية ، والعمل على تقليل ألبطء فى التعليم ، وإتاحة الفرصة
أسماء تعليم الصغار من التلاميذ ٠٠٠ كما يتضح من الجدول رقم (٢) .

جدول يبين معدلات القبول فى المرحلة الابتدائية على مستوى
الجمهورية فى السنوات ١٦٦٤/٦٢ ، ١٩٧٢/٧١ ، ١٩٧٣ ، ١٩٧٤ ، ١٩٨٤ / ٨٢
٠ ١٩٨٤

العام الدراسى	بنين /	بنات /
١٩٦٤/٦٢	٧٩ر٨	٥٧ر٩
١٩٧٢/٧١	٨٢ر٢	٥٨ر٩
١٩٧٤/٧٣	٨٢ر٦	٨٦ر٩
١٩٨٤/٨٢	٨٤ر٦	٩٧ر٦

(١)

ويشير هذا الجدول الى أن هناك تقدما محسوسا فى معدلات القبول
فى الجمهورية ، فبالنسبة للبنين كان المعدل ٧٦ر٨ ٪ فى عام ١٦٦٤/٦٢
ثم ارتفع الى ٨٢ر٢ ٪ فى عام ١٩٧٢/٧١ أى بزيادة قدرها ٦ ٪ وهذا يدل
على أن وزارة التربية والتعليم تعمل جاهدة على التوسع فى سياسة التعليم
وإتاحته للمواطنين بقدر الامكان حتى يمكن أن نستوعب الزيادة المطردة
فى السكان ، وبالنسبة للبنات نجد أن المعدل كان ٥٧ر٩ ٪ فى عام ١٩٦٤/٦٢
وقد وصل الى ٥٨ر٩ ٪ عام ١٩٧٢/٧١ ، أى بزيادة قدرها ١ر٧ ٪ .

وفى الوقت ذاته نجد أن عدد من يتقدم من البنات لدخول هذه المرحلة
يزداد سنة بعد أخرى بإطراد مستمر ليتمشى والزيادة السنوية للسكان ،
وبالنسبة لتقديرات المستقبل ، ومن الجدول نفسه رقم (٢) والذي يحتوى
على تقديرات المعدلات القبول للجمهورية للبنين فى العام الدراسى ٧٤/٧٣
هو ٨٢ر٦ ٪ بزيادة قدرها ٣ر٥ ٪ باعتبار أن سنة الأساس هى ٦٤/٦٢
وينتظر أن يكون هذا المعدل ٨٤ر٦ ٪ فى عام ١٩٨٤/٨٢ بزيادة قدرها ٦ ٪ ،
أما بالنسبة للبنات فقد قدر معدل القبول بمقدار ٦٠ر٧ ٪ فى عام ١٩٧٤/٧٣ ،
أى بزيادة قدرها ٢٠ر٤ ٪ بسبب التقدم الواضح نحو تعليم البنات بعد أن
كانت هناك تعقيدات فى سبيل تعليم البنت نتيجة العادات والتقاليد فى
مجتمعنا الشرقى . فزيادة معدلات القبول اذن فى حاجة لتكنولوجيا
التعليم التى تعتبر التجهيزات المختلفة وبخاصة فى التعليم الابتدائى - الذى
يعتبر القاعدة العريضة الأساسية للتعليم القومى - وسائل لتحقيق أهداف
التربية ، لا غايات فى حد ذاتها ، وينبغى ألا تقلل قيمة المحتوى العلمى
للمادة الدراسية ، فتكنولوجيا التعليم تهتم أول ما تهتم بماذا نعلم ؟ ، ثم
كيف تعلم ؟ . وحجم ونوع مجموعة التلاميذ ، وتنظيم هيئات التدريس ،
المناخ الاجتماعى للمدرسة والمبنى مرافقه وإمكاناته .

(١) السكان بحوث ودراسات : العدد السادس يناير ١٩٧٣ ، مركز الأبحاث والدراسات
السكانية . الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء ص ٩ .

سابعاً : زيادة متوسط عدد التلاميذ لكل مدرس Pupil's teacher Ratio

ونوضح هذه الزيادة بخاصة في التعليم الابتدائي ، وهي عبارة عن متوسط التلاميذ الذي يمكن ان يخدمهم مدرس واحد ، ويحسب من خارج سهم عدد التلاميذ والتلميذات على عدد المدرسين ، والجدول رقم (٣) يوضح هذه الزيادة .

جدول يبين متوسط عدد التلاميذ لكل مدرس في الفترة من ١٩٦٤/٦٣ حتى عام ١٩٨٤/٨٣ .

السنة	عدد المدرسين	عدد التلاميذ لكل مدرس	السنة	عدد المدرسين	عدد التلاميذ لكل مدرس
٦٤/٦٣	٧٧٥٠٦	٢٨	٧٥/٧٤	١٠٢٨٠	٢٦
٦٥/٦٤	٨٠٦٦٦	٢٩	٧٦/٧٥	١٠٥٦٠٠	٢٩
٦٦/٦٥	٨٢٩٧٧	٢٦	٧٧/٧٦	١٠٨٤٤٠	٢٩
٦٧/٦٦	٨٢٨٩٥	٢٩	٧٨/٧٧	١١١٣٣٠	٢٩
٦٨/٦٧	٨٤٩٢٦	٢٩	٧٩/٧٨	١١٤٣٥٠	٤٩
٦٩/٦٨	٨٣٦٢٧	٤٠	٨٠/٧٩	١١٧٤٤٠	٢٩
٧٠/٦٩	٩١٩٠٩	٢٧	٨١/٨٠	١٢٠٥٠٠	٢٩
٧١/٧٠	٩٢٦٣٨	٤٠	٨٢/٨١	١٢٣٧٤٠	٢٩
٧٢/٧١	٩٥٠٥٠	٢٩	٨٣/٨٢	١٢٧٠٥٠ (١)	٢٩
٧٣/٧٢	٩٧٤٦٠	٢٩	٨٤/٨٣	١٣٠٥٨٠	٢٩
٧٤/٧٣	١٠٠٠٢٠	٢٩	٨٥/٨٤	١٣٤١٢٠	٢٩

ويوضح هذا الجدول أن أعداد التلاميذ الذين يخدمهم المدرس الواحد في المتوسط للجمهورية هو ٢٨ تلميذاً ، ثم تدرج في الارتفاع وأصبح ٣٩ تلميذاً في عام ١٩٧٢/٧١ ، وبناء على المتوسط المحسوب وهو ٣٩ تلميذاً لكل مدرس أمكن تقدير الأعداد المطلوبة من المدرسين للمرحلة الابتدائية في سنوات مقبلة اذا استقر هذا المتوسط حتى نهاية فترة التقدير ، وواضح أيضاً من الجدول أن عدد المدرسين كان ٧٧٥٠٦ مدرساً في عام ١٩٦٤/٦٣ ، ثم زاد هذا العدد وأصبح ٩٥٠٥٠ مدرساً في عام ١٩٧٢/٧١ ، أي بزيادة قدرها ٢٢,٦٪ ، وينتظر أن يكون عدد المدرسين اللازمين لهذه المرحلة في عام ١٩٧٥/٨٤ هو ١٣٤١٢٠ مدرساً ، أي بزيادة قدرها ٧٣٪ ، حتى يمكن مواجهة الزيادة في أعداد التلاميذ لهذه المرحلة سنوياً ، وبرغم زيادة عدد المعلمين كما أوضحنا ، فإن هذه النسبة وهي ٣٩ لكل مدرس تعتبر من النسب المرتفعة لحد ما لأن ارتفاع عدد التلاميذ لكل مدرس يؤثر على المستوى العلمي للتلاميذ وبخاصة اذا اخذنا في الاعتبار عدم وجود أو قلة الوسائل التعليمية ، ومن هنا كانت أهمية تكنولوجيا التعليم التي تركز على

(١) السكان بحوث ودراسات : مرجع سابق ص ٢٤ .

الاهتمام والارتقاء بطرق التدريس بدرجة كفايته وقد يتأتى ذلك عن طريق اختصار الوقت الذى يحتاجه تحقيق هدف تربوى معين ، أو تعزيز قدرة المعلم على الأداء عن طريق زيادة عدد المتعلمين دون الهبوط بمستوى التعليم .

رابعاً : أن المعلم ما زال يمثل المصدر الرئيسى للمعرفة العلمية والتربوية :

ووزارة التربية والتعليم ما زالت تدعم هذا الاتجاه ، كما يشير الجدول رقم (٤)

جدول يبين عدد المدرسين الأوائل والمدرسين فى جميع المراحل التعليمية منذ ١٩٥٦ حتى ١٩٧٧ .

السنة الدراسية	المدرسون الأوائل والمدرسون
١٩٥٧/٥٦	٨٢,٥٥٣
١٩٦٧/٦٦	١٤١,١٥٩
١٩٧٧/٧٦	٢٠٩,٣٤٥ (١)

ويبرز هذا الجدول أن عدد المدرسين الأوائل والمدرسين فى جميع مراحل التعليم قد زاد مرتين ونصف مرة عما كان عليه عام ١٩٥٧/٥٦ ، وهذا يوضح أيضاً اعتماد الوزارة على المعلم بصفة عامة ، وفى جميع مراحل التعليم - على أنه المفسر النهائى لما يعطى للتلاميذ من معلومات واتجاهات ومهارات ، هذا علاوة على إبعاد هذا التعليم تقريباً عن تحقيق الأهداف الهامة للتربية كتنمية التفكير العلمى أو الابتكارى ، أو غرس الاتجاهات العلمية الحديثة ، لذلك ينبغى الاهتمام بالتكنولوجية التعليمية التى تركز على الاهتمام والارتقاء بطرق التدريس ووسائله ، والاهتمام بالأجهزة والأدوات - مثل معامل اللغات ، ووسائل العرض ، والآلات الحاسبة التى تسهم إلى حد معين فى تحسين التعليم والتعلم من جهة الكفاية والفاعلية .

خامساً : أن الزيادة فى ميزانية التربية والتعليم فى تناقص مستمر بالقياس إلى الزيادة فى الموازنة العامة للدولة

وهذا يوضحه الجدول رقم (٥)
جدول يبين الموازنة العامة للدولة والتربية والتعليم من ١٩٧٣ - ١٩٧٥ .

(١) تطور التعليم وتدقيقة منذ منتصف القرن العشرين ، مرجع سابق ص ٢٤ ، ٤٤ ، ٦٤

السنة	الموازنة العامة للدولة بالجنيحات	موازنة التربية والتعليم بالجنيحات	النسبة /
١٩٧٢	٣٢٢٣٣١٩٣٦٠٠	١٤٥٨٧١٥٠٠	٤ر٥
١٩٧٤	٤١٨٧١٨٥٠٠٠	١٥٠٥٦٨٣٠٠	٣ر٦
١٩٧٥	٦١٢٨٦٢٧٩٠٠	١٧٧٦٢٧١٠٠	٢ر٨

يشير هذا الجدول الى أن ميزانية وزارة التربية والتعليم بلغت ٤ر٥٪ بالنسبة للموازنة العامة للدولة في عام ١٩٧٢ ، حقيقة أن ميزانية الوزارة قد زادت ٨٠٠ر٦٩٦٤٠٠ جنيها عام ١٩٧٤ عما كانت عليه عام ١٩٧٢ ، ولكن هذه الزيادة ٩٥٠٢ر٥٩١٤٠٠ ، الشيء نفسه في عام ١٩٧٥ ، فقد بلغت نسبة الزيادة ٢ر٢٧٪ بالنسبة للموازنة العامة ، وهذان عوننا الى استخدام تكنولوجيا التعليم لتعويض هذه الزيادة البسيطة في ميزانية التربية والتعليم بالقياس الى ميزانية الدولة بعمامة ، ففلسفه تكنولوجيا التعليم تأخذ في الاعتبار خصائص النظام التعليمي بأكمله من حيث تنفيذ الجوانب المختلفة للعملية التربوية مثل : اختيار الطلاب لنوع الدراسة ، ونظم الامتحان واختبارات القدرات ، والتوجيه للعمل أو الدراسة ، ونفقات التدريس ، وتقليل فرص الفشل بحسن التوجيه ، والاختيار وتخفيض النفقات تبعاً لذلك .

سادسا : ان تكلفة التلميذ في المراحل التعليمية المختلفة في ازدياد مستمر كما يوضحه الجدول رقم (٦)

جدول يبين تكلفة التلميذ في جميع المراحل التعليمية من ١٩٧٣ - ١٩٧٦ .

نوع التعليم	السنة			
	١٩٧٦	١٩٧٥	١٩٧٤	١٩٧٣
ابتدائي	١٩	١٥	١٥	١٤
اعدادي عام	٣٢	٢٥	٢٥	٢٦
ثانوي عام	٨٨	٦٥	٥٥	٥٣
دور معلمين	٢١٤	١٩٣	١٩٦	٢١١
زراعي	١٥٠	١٢٥	١٢٨	١٣٣
تجاري	٤٠ (٢)	٢٣	٢٧	٢٨
صناعي	١٢١	٩٦	١٠٤	١٠٦
تربية خاصة	١٠١	٨٥	١٢٤	١٢٣
تعليم كبار	٨	٧	٧	٧

(١) وزارة التربية والتعليم : ادارة الموازنة العامة - المتابعة المالية - تقرير على الآلة الناسخة العربية في ١٢/٥/١٩٧٧ .

(٢) وزارة التربية والتعليم - ادارة الموازنة العامة ، المتابعة المالية ، تقرير على الآلة الناسخة العربية في ١٠/٣/١٩٧٧ .

ويتشير هذا الجدول الى أن مكلفه التلميذ فى جميع مراحل التعليم فى ازدياد على مدى الأربع السنوات الماضية فمما تكلّف التعليم الابتدائى زادت ٢٥٪ عما كانت عليه عام ١٦٧٢ والقانونى العام زاد بنسبة ٦٦٪ وهكذا .

وهذه التكلفة للتلميذ فى جميع مراحل التعليم والننى هى ايضا فى زيادة مستمرة سنة بعد اخرى ، لا نأى بتمرتها الاقتصادية المرجوة ، الا اذا تمت فى اطار التخطيط الدقيق الذى يوجهه ويربطه ، وهو من أهم اختصاصات تكنولوجيا التعليم التى توفر المواقف التى اذا ما روعيت فيها أهداف التدريس والتدريب تعطى أفضل عائد من التعليم .

خلاصة القول أن تكنولوجيا التعليم ، أصبحت ضرورة قومية ، لأنها تدعم التعليم وتزيد من كفاءته ولقد أصبح فى حكم البدهيات ، أن التعليم هو الأداة الأساسية التى يعتمد عليها المجتمع فى تغيير البيئة الثقافية والاجتماعية والسياسية وتطويرها بما يتلاءم ومقتضيات التنمية الاقتصادية (١) .

وكذلك يؤثر التعليم تأثيرا مباشرا على رفع مستوى المهارات والمعرفة من ناحية ، وتوفير الكفايات العلمية اللازمة لتطوير طرق الانتاج من ناحية أخرى ، وأخيرا فان تكنولوجيا التعليم تلعب دوراً هاماً فى مدى السرعة التى يستطيع بها أن يحقق الاقتصاد التغيير المنشود فى بيئاته وتنظيماته .

(1) Hull (C.H.), Economic Writting of Sin William Petty, 2 Vols.

Cambridge, 1969, Vol. I.P.P. 23 - 24.

الخزف خاماتنا المحلية

للدكتورة سهير يوسف سعد
المدرسة بكلية التربية السنية - جامعة حوان

مقدمة :-

أثناء متابعتي لدروس التربية العملية التي يقوم بها طلبة التربية الفنية وطالباتها في المدارس الاعدادية والثانوية ، لاحظت نقص المام بعض الطلبة والطالبات بالخامات التي يعملون بها مع تلاميذهم . كما لاحظت استخدام بعضهم لخامات غريبة عن بيئتنا المحلية في بعض الأحيان أو لخامات أصعب استعمالا وتناولا ، بينما يمكن ارشادهم ببساطة الى خامات متصلة ببيئتنا المحلية وأسهل استعمالا .

كما لاحظت أن بعض التلاميذ الصغار سواء في الاعدادي أم الثانوي ، قد انتقلت اليهم هذه العدوى أيضا فهم يعملون مع مدرسيهم على خامات يجهلون عنها كل شيء ، وبالتالي يؤدي جهلهم بها الى عدم احساسهم بها على النحو المطلوب ، مما يؤدي بدوره الى نقص واضح في الابداع الفني الذي يعتمد بدرجة كبيرة على حسن المام الفنان بطبيعة الخامة التي يعمل بها .

ومن أجل هذا وجدت أن الطلاب في حاجة الى المامة مناسبة بأهم الخامات البسيطة التي يعملون بها مع تلاميذهم ، تعرفهم بها . واعتقد أن هذه الخطوة ضرورية ، ويمكن أن يكون لها أثرها الكبير في اتقان العمل وتحقيق عملية الابداع الفني على مستوى أفضل . وهي خطوة ضرورية أيضا لكل فنان مشغول بخامات الخزف .

ومن جانبي ، أحاول في هذا المقال أن أعرض لبعض خاماتنا المحلية السهلة في ميدان الخزف . ويلاحظ أن بعض هذه الخامات غير شائعة الاستعمال حاليا برغم سهولتها وبرغم أنها كانت في العصور القديمة من الخامات المستعملة بنجاح كبير مثل حجر التلك .

وأحب أن أشير هنا الى انني لم أخط هذه الخطوة ، الا بعد أن قمت بتجارب معملية كافية على كل هذه الخامات التي سأعرض لها ، ولا سيما الجديد منها ، على اساس تفهم طبيعة الخامة والأسلوب اللازم لمعالجتها ، وأدت هذه التجارب الى انتاج خزفي ناجح . حيث تتم على أساس الفهم العلمي الواضح . وهو ما أود أن يصل اليه مدرسو التربية الفنية وتلاميذهم والمشتغلون بفن الخزف بعامة .

أولا : حجر التلك

أود أن أوجه الانظار أولا الى هذه الخامة البسيطة السهلة التشكيل والتناول وهي حجر التلك . ويعتبر حجر التلك من أقدم أنواع

الأحجار المزججة فيما عرف من مخلفات المصريين القدماء . فقد عثر على كميات موفورة من الخزرات المصرية القديمة المصنوعة من هذه المادة ترجع الى فترة حضارة البدارى (من ٥٠٠٠ الى ٢٤٠٠ ق م) وهى تمتاز بالصلاية وجودة الصياغة والجمال .

وكان الفنان المصرى يستخدم هذا الحجر بكثرة فى صناعة الحلى والتماثم وغيرها من المشغولات الفنية الصغيرة . ولذا فانا حين ندعو الى استعمال حجر التلك فى المدارس فى الوقت الحاضر ، فنحن نحاول احياء اتجاه قديم تمت تجربته أينجاح فى المدارس القديمة ، ونحاول بعث خامه مصرية من الخامات الفريدة المفيدة السهلة .

والفن بعد ذلك فى تطور مستمر وحركة دائمة وشعلة متوهجة تتوارثها الأجيال جيلا بعد جيل ، ومدرسة بعد مدرسة ، كما أن الارتباط بالعصر مرتبط تماما مع الارتباط بالتراث . ونحن هنا نحاول الافادة من تجارب اجدادنا القدماء ، وهى نجارب على درجة كبيرة من الاثقان ، مع اعادة صياغتها وتشكيلها بروح العصر الذى نعيش فيه .

ويمكن استعمال حجر التلك فى تدريس التربية الفنية فى المدارس بمختلف مراحلها والكلينات الفنية ، فى مجالات النحت والخزف على نطاق واسع ، وكذلك الحال بالنسبة للفنانين أنفسهم وذلك للمميزات الكثيرة التى يمتاز بها هذا النوع من الحجر .

فهو أولا خامه مصرية صميمة وموجودة بكثرة عى بلادنا . فهناك رواسب منراكمة منه فى جبل « قصيرة » الذى يبعد عن بلدة البدارى بمحافظة اسيوط بنحو مائة ميل فى اتجاه يميل قليلا الى الجنوب الشرقى فيما بين النيل والبحر الأحمر . كما يوجد ايضا عند « همر » بالقرب من أسوان (١) . وتتولى شركة النصر للقوسفات جمعه وبيعه ولمستههكين ضمن غيرها من الشركات الأخرى . ويمكن للمدرس والطالب والفنان الحصول عليه بسهولة من هذه الشركة ، ومقرها بالعباسية بالقاهرة ، حيث يباع الكيلو بثمن زهيد للغاية (حوالى عشرة قروش) وهذا لا يكلف ميزانية المدرسة الا القليل بما لا يوازن بالاثمان الباهظة التى تنفقها المدرسة فى الحصول على الخامات الأخرى اللازمة لأعمال التربية الفنية . وجدير بالذكر أن الفنان سواء كان نحاتا أم خزافا يمكنه العمل بهذه الخامه .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فحجر التلك له مميزات كبيرة تساعد فى تشكيله فى أعمال النحت والخزف . فهو حجر مصمت يتركب من سليكات المغنسيوم المائية ويمكن قطعه بسهولة بسكين أو خدشه بظفر الأصبع فهو مادة تصلح جداً للقطع والتشكيل الى أشياء صغيرة كالخزف والمداليات والأزرار والعقود والتماثيل الصغيرة . وليس ذلك بسبب ليونته فحسب وما ينجم عنها من امكان قطعه بسهولة ، ولكن أيضا لدقة تحبيبه ،

(١) المواد والصناعات عند قدماء المصريين : الفريد لوكاس .

وكذلك قابليته للانصهار بسهولة ، مما يجعله قاعدة مناسبة للترجييع عليها .
ولا يقتصر الامر على امكان تسخينه في الأفران دون أن يتكسّر او ينكسر ،
بل ان التسخين يزيل منه الماء فيكسبه درجة عالية من الصلابة تجعله
صالحا لأن يخدم الزجاج .

ومن مميزاتة ايضا بالموازنة مع خامه الطينة ، أنه لا يحتاج الى حرقه
أولى (بسكويت) بل يكتفى بالنسبة لحجر النك بحرقه مرة واحدة في
اثناء عملية الترجييع .

هذا ويلاحظ ان حجر النك ، بالاضاعة الى استعماله في مصر
القديمة . قد استمر مستعملا في السجل حتى العصر الاسلامي في مصر .

أنواع حجر النك واستعمالاته :-

هناك أنواع متعددة من حجر النك يختلف فيما بينها في درجة الصلابة
والنقاء . ولابد في الالتفات الى ذلك عند استعمال كل نوع منها ، وفق ما
يفضد اليه الفنان .

فمن انواع حجر النك ما يتميز بانه هش للغاية ، ويمكن تشكيله
بوساطه صغر المصبع . ونلاحظ ان هذا النوع صابونى الملمس ، وله مظهر
ينسبه الحجر الجيري . ولذا يصعب التحكم فيه جيدا . ويستخدم هذا
النوع في الغالب مصحونا بقصد عمل عجائن منه ، اما بسفرده او بصاغة
تراكيب اخرى من انصيات مختلفة اليه . ويسمى هذا النوع عادة في
المراجع الانجليزية باسم . Soap Stone ، Creatite .

ومن أنواعه أيضا ما يبدو نسيلا مظهر رخامى ، ولونه أبيض يميل
الى الأخضر الفاتح جدا ، ولا تكاد توجد به أية شوائب ، وهو أكثر صلابة
من النوع الأول ، ولذا يستخدم في تشكيل أدوات حادة كالمنشار الصغير ،
لعمل شرائح يمكن تشكيلها حسب الشكل المطلوب .

كما توجد أنواع أخرى أقل نقاء من النوع السابق تتميز بأن لونها
الأبيض به تعريقات تميل الى اللون الأحمر الفاتح وذلك لوجود اكسيد
الحديد بها ينسب متفاوتة او تعريقات تميل الى اللون الأخضر لوجود
أكسيد النحاس بها . وقد يختلط اللونان الأخضر والأحمر في بعض
الاحيان .

وقد لوحظ عند اجراء التجارب لتشكيل حجر النك ان انواعه المشوبة
بهذه الأكاسيد الملونة تعطى قيمة فنية جمالية غير مقصودة . وفي هذه
الحالة قد يفضل الفنان عدم استعمال الطلاءات الزجاجية المعتمدة لترجييع
هذه الأحجار ، ويلجأ الى ترجييعها بطلاء زجاجى شفاف حتى تظهر القطعة
الفنية المشكلة بألوانها الطبيعية . كما يمكن للفنان أيضا استعمال الطلاءات
الزجاجية الشفافة الملونة بقصد الاحتفاظ بخاصية الخامه مع اظهار جمال
الترجييع في الوقت نفسه .

أما العجائن التى تصنع من حجر التلك بعد صحنه ، فقد تتكون كما سبق القول من مسحوق حجر التلك بمفرده أو بإضافة الطين الاسوانى ، الأبيض منه أو البوليدى Ball Clay أو الكوارتز أو الكاولين اليه بسبب مختلفه لعمل عجائن بيضاء متفاوتة ، لكى يحصل الفنان على جسم أبيض يكون بمنزله جسم دى ارضية مناسبة للطلاءات الزجاجيه الرصاصيه أو القلوية .

ويمكن تشكيل عجائن حجر التلك هذه عن طريق صحن هذا الحجر وضغطه فى قوالب المصيص لعمل أشكال متنوعة من الخزرات والمداليات أو البلاطات أو الأشكال الصغيرة بعمامة . ويمكن عمل تقووب فى هده العجائن باستعمال آلة حادة مناسبة ، أو وضع عود من الخشب بها يبللى بعد حرفها .

ويمكن استخدام عجائن التلك فى تطعيم العجائن الأخرى حيث أن درجة الحرارة التى تلزم لقماع حرق هذه العجائن الأخرى مثل الطين الاسوانى أو غيره تكفى لحرق خامة التلك التى تحتاج عادة الى درجة حرارة ١٠٠٠ درجة مئوية .

ويستخدم حجر التلك بكثرة فى بلدة « القرنة » بالوجه القبلى بالقرب من الأقصر ، لعمل أشكال مقلدة من الجعارين المصرية القديمة أو بعض رءوس الملوك المصريين القدماء فى نماذج مصغرة . وكذلك بعض التماثيل الصغيرة وتتم صناعة هذه المشغولات بدرجة كبيرة من الاتقان ، ولكننا نلاحظ أن صانعيها لا يدخلونها النار بعد تشكيلها مكتفين بدرجة صلابتها .

ويتهافت السائحون من زوار هذه المنطقة الأثرية على شراء هذه النماذج . ونحن نرى أن مدرسى التربية الفنية ولا سيما الذين يعملون منهم فى تلك المناطق الأثرية وكذلك الفنانين ودارسى الفنون ، يجب أن يفيدوا قدر امكانهم من هذه الخامة البيئية الموقورة . ولا سيما اذا عرفنا أن انتاج مصر من هذه الخامة وصل سنة ١٩٧٣ الى ٨٠٠٠ ثمانية آلاف طن . وترجع اهمية انتاجه الى أن هذا الحجر يدخل فى صناعات كثيرة مثل العوازل الكهربائية وصناعة الورق ومستحضرات التجميل ، والمبيدات الحشرية والكاولتشوك والبلاستيك وتبييض الأرز ودباغة الجلود والبويات والأصباغ وغيرها . (١)

والجدول الآتى يبين تحليل لعينة من هذا الحجر : (٢)

أكسيد مغنسيوم	أكسيد سيليك	حديد	أكسيد المنيوم	أكسيد كالسيوم
من ٢٧ الى ٣٠ %	من ٥٩ الى ٦٣ %	من ١ الى ٢ %	من ١ ١/٢ الى ٣ %	من ١ الى ٢ ١/٢ %

(١) ، (٢) : النشاط الجيولوجى والتفدينى (مايو ٧٤) : الهيئة المصرية العامة للمساحة الجيولوجية والمشروعات التعدينية بوزارة الصناعة والتعدين .

ثانيا : الطينات والعجائن المصرية

أ : الطينات المصرية

الطينة مادة عروية لدنة ليست أصلية ، بل ناشئة عن تفكك وانحلال انواع معينة من صخور اصلية . والمادة الجوهريّة في تركيب جميع أنواع الصيات هي سليكات الالمنيوم المائيّة . غير انه يوجد معها بمقادير صغيرة وينسب متغيرة بعض الشوائب الطبيعيه ولا سيما القلويات متحدة غير خالصة ، ومركبات الحديد ، والتيها يرجع اللون الى حد كبير . وكربونات الكالسيوم ورمل الكوارتز والماء ، وعلى نوع هذه الشوائب ومقاديرها تتوقف طبيعة الطينة .

وتحتوي الطينة على الماء في صورتين ، يكون في الأولى خالصا ممزجا بالطينة وعلى هذا الماء سوف درجة اللدونة ، ويحون في الثانية متحدا اتحادا كيميائيا . وعندما تجف الطينة يخرج الماء الأول الذي يتخلل دقائق الطينة وتفقد المادة ليونتها ولدونتها غير انها اذا بللت بالمادة عادت اليها ليونتها مرة أخرى . اما اذا تم حرقها فان الماء المتحد يخرج هو الآخر . وعندئذ تصبح المادة شديدة الصلابة وينعدم كلية أثر الماء فيها ، فاذا بللت لا تعود الى حالتها الأولى من اللدونة (١) .

وتتوافر في مصر انواع كثيرة من الطينات يمكن تقسيمها حسب أهمية عناصرها ودرجة نقائها . ونعتمد في هذا التقسيم على ما يدخل فيها من شوائب مثل أكاسيد المعادن والقلويات التي تساعد في تغيير لونها أو خفض تسويتها أو زيادتها في الحريق في حالة استعمالها في الخزف والنحت المحروق . ويمكن تقسيمها حسب استعمالها في النواحي الانتاجية . فهناك منتجات تتميز بالمسامية مما يجعلها راسحة للسوائل ، ومنتجات نصف مسامية وتكون نصف راسحة ، كما أن هناك منتجات غير راسحة لأنها صماء . وليس المقصود هنا بالطبع الجسم المطلق بالطلاء الزجاجي بل المقصود الجسم وهو في الحالة الطينية المحروقة لأن المفروض أن الطلاءات دائما صماء .

وهذه الطينات توجد في أماكن متفرقة من الجمهورية ، ولذا سميت حسب مكان وجودها . ومنها طينات أسوان ، طينات قنا وتبين ، وطينات المقطم ، وطينات سيناء ، وطمى النيل وغيرها . وسوف أبدأ بالطين الاسوانى حيث أنه يستخدم في معظم مدارسنا على اختلاف مراحلها وفي كليات الفنون ويستخدمه الكثير من الفنانين وذلك لسهولة الحصول عليه ومرونته ، كما أنه يمكن في النحت الخزفي أن تكون القطعة المنتهية من المادة نفسها التي شكل منها النموذج .

١ - صناعة الفخار والخزف في مصر : د . محمد يوسف بكر .

١ - طينات أسوان :

متعددة منها الابيض والاحمر ، وتباع فى وكالة البلح ببولاق على شكل قطع صخرية بالطن .

كاولين أسوان :

هو أنقى وأبيض الأنواع بعمامة وذلك لقلة الحديد وأكاسيد المعادن بها وهى ليست من الطينيات البلاستيكية ولا نستخدم بمفردها بل باضاعة بعض الطينيات الأخرى التى تكسبها المرونة اللازمة للتشغيل ، كما يضاف إليها ما يساعد فى انصهارها حيث أن درجة انصهارها عالية . ويستعمل الكاولين فى انتاج الخزف الراقى وأوانى الطعام والتماثيل الصغيرة .

طين الكرة :

من طينات أسوان البيضاء وقد سميت بهذا الاسم لأن بها خصائص طين الكرة الانجليزى Ball Clay الذى يباع هناك على شكل كرات ، وطينة الكرة لا تختلف عن الكاولين المصرى الا أن بها نسبة أكبر من الحديد والقلويات مما يجعل انتاجها بعد الحريق ليس فى بياض الكاولين . وهذه الطينة تتميز بالمرونة العالية والقوة ومقاومة الحرارة مما يجعلها صالحة للتشكيل اليدوى ولصنع المنتجات الراقية .

طينات أسوان الحمراء :

يعثر عليها بالأكاسيد المختلفة وبخاصة الحديد وذلك بنسبة تؤثر على الانتاج وتجعلها غير صالحة لصناعة المنتجات البيضاء وهذا جدول يوضح تحليلا لعينة من الطين الاسوانى .

الطين الاسوانى

سليكا	النيوم	تيتان	حديد	مغنسيوم	كالسيوم	بوتاسيوم	صوديوم	أكسجين
٥٥	٢٥	٠.٦	٦.٩	٠.٤	٠.٧	١.٠	٠.٧	٩.١

٢ - طينات قنا وتبين :

هى طينات لونها رمادى مائل للسمره وهى الحالة الجافة . وعند حرقها على درجة حرارة منخفضة تتحول الى لون رمادى مائل للحمرة . وإذا رفعت عليها درجة الحرارة تتحول الى لون رمادى مائل للخضرة . يعكس الطينيات الأخرى فانها تحمر عند رفع الحرارة . ونسبة الحديد

فيها أقل من الموجود في الطمي . وتستعمل هذه الطينيات في صناعة
الجرار الريفية والقلل وأصص الزرع حيث أنها من أكثر الطينيات
مسامية بعد الحريق .

٣ - طمي النيل :

هي طينة النيل التي يحملها وتتراكم على جوانبه . وهي طينة لونها
أسمر ضارب الى السواد وهي غنية بأكسيد الحديد ، مما يجعلها تتحول
الى اللون الاحمر الداكن عند حرقها . وهي لا تتحمل درجات الحرارة
العالية وتستخدم في انتاج الطوب الاحمر . والجدول الآتي يوضح تحليلا
لعينة من طمي النيل :

طمي الفاقد عند سليكات أكسيد	أكسيد	أكسيد	أكسيد بوتاسيوم صوديوم	النيل الحريق	المنيوم حديد	مغنسيوم كالسيوم
١٥ر٥	٤٣ر١	١٤ر٨	١٥ر٧	٣ر٢	٣ر٢	١ر١ ٢ر٣

٤ - طينة أرمل :

وهي من طينيات المقطم ، ويعثر عليها في مناجم بالعباسية . وهي
تحتوي على نسبة عالية من الحديد تكسبها اللون الأحمر الداكن . وهذه
غير صالحة للتشغيل بمفردها لأنها تتشقق بعد تشغيلها عند الجفاف .
وهي لا تصلح الا لتلوين الطينيات واستعمالها كبطانة للعمل الفني في
الخزف والنحت .

٥ - طينيات سيناء :-

وهي طينيات لونها أكثر بياضا من كاولين أسوان وذلك قبل الحريق ،
حيث الكاولين الاجنبي . ويمكن استعمالها في المنتجات الراقية .
وأقدم للقارئ على سبيل المثال عينة من طريقة اعداد الطينة
للتشغيل :-

طريقة اعداد الطين الاسواني للتشغيل :

هو حجرى أو مسحوق أصله حجرى ثم طحن . والحجرى منه
متجانس بينما المسحوق منه يختلط عادة بشوائب في أماكن الطحن . ولذلك
ينصح باستعمال الطين الحجرى . وهو بصورتيه في محال متخصصة .

والطريقة هي أن يؤتى بالطين الاسوانى الحجرى ، ثم ينقع يومين فى الماء حتى تتفكك مكوناته ثم تصفى فى منخل دقيق فى أحواض خاصة ويترك حتى يصبح فى حالة مرنة بعد سحب الماء الزائد من على السطح .
اما المسحوق فيضاف اليه الماء بالتدريج لعمل عجينة يراعى ألا يزيد الماء فيها أو يقل عن اللازم ، حتى تصبح عجينة متماسكة صالحة للتشغيل بالاصابع . اما الكاولين فهو طينة لا تصلح للعمل بها بمفردها - كما سبق القول - بل تضاف الى الطين الاسوانى المسحوق بنسبة $\frac{1}{4}$ كاولين الى $\frac{3}{4}$ أسوانى (١) .

أما من حيث تصميم القطعة الخزفية ، فانه يجب أن يلاحظ أن التصميم يجب أن يتمشى وطبيعة الخامة المستخدمة بحيث يظهر جمال الخامة ، فلا تظهر القطعة الخزفية كما لو كانت من الخشب أو البرونز أو الحجر أو الرخام . فكل خامة من هذه الخامات جمالها وطابعها الخاص . ولا يصح أن تهمل طبيعة الخامة عند التصميم بل يجب أن نتذكر التوصية القديمة « أعمل مع الخامة لا ضدها » (٢) . مثال ذلك أنه اذا استخدمت مادة مطاوعة ومرنة يجب أن تشكل بالأشكال التى تقبلها طبيعتها ولا تشكل بالأشكال التى تناسب غيرها من الخامات .

الطفل وموقفه من الطينة :

حينما يبدأ الطفل يعى بيئته ويحس ما حوله ويتأثر بمعانى الاشياء التى تدور فى فلكة وتتفاعل معه خصائصها ، يجد دافعا قويا للتعبير عن كل ذلك بمختلف الخامات والوسائل المتاحة له . وقبل أن يتعلم الطفل حتى النطق السليم أو الكتابة ، نجد أن يده الصغيرة وأصابعه تواقه للقبض على الاشياء وفحصها وفهم مكوناتها .

ومعرفة الطفل وملاحظاته عن الاشياء ونموه العضلى واحساسه الوجدانى انما تنعكس كلها فى تعبيره فى فروع الفن التشكيلى ومن بينها الطينة .

ونلاحظ أن الاستجابة الحية للأطفال نحو التعبير بالطينة عن مظاهر البيئة ، استجابة بعيدة عن التفاصيل وأقرب الى الأشكال الهندسية المنتظمة منها الى تقليد الطبيعة . كما نلاحظ أن معالجة الطفل للطينة لا تعكس حركة الجسم كلها فقط بل تعكس روح الطفل بكامل كيانه . ولذلك فقطعة الطين إذا صادفت من الطفل اهتماما ، نجدها تتحول الى عمل معبر يعكس كيان الطفل وإدراكه وعقليته مثلما يعكس نضجه الجسمى ومهارته .

ولأن النحت مجسم ويضاهى الأشياء الملموسة فى الحياة فهو بالنسبة للطفل أقرب الى تمثيل الحياة من غيره من وسائل التشكيل الأخرى .

(١) علم الخزف/ محمود صابر .

(٢) علم الخزف/ سعيد الصدر .

ولعلمنا بأن طرق تشكيل الطينة متعددة ، مثل الحبال والشرائح والضغط بأصابع الأيدي ، لذا يجب على المدرس أن يترك الحرية للطفل فى اختيار الطريقة التى تروقه .

ب : العجائن الخزفية

عند استعراضنا للفنون التشكيلية المعاصرة نجد ان هناك فراكيب وعجائن جديدة اضيفت الى الحامات والعجائن التى كان يستعملها الفنان المصرى القديم والفنان القبطى والفنان الاسلامى . وهذه العجائن الجديدة هى نتيجة الجارب الكثيره مع الامكانيات التى زودتنا بها المدينة الحديثة . وبالضرورة ظهرت أساليب جديدة وطرق مختلفة لتشكيل الاشكال الخزفية . وعلى سبيل المثال لا الحصر لم يعرف المصرى القديم الطين الاسوانى فى تشكيل نماذج الصغيرة بدلا من حجر الكوارتز الصلب أو المسحوق ، برغم أن الطين الاسوانى كان موجودا بالبيئة . وبالضرورة فان لكل خامه جمالها الخاص وطبيعتها المميزة ، وكل خامه تتوافر فيها قيمة جمالية وفنية تميزها عن الأخرى . ومع تطور العصر سوف تظهر خامات أخرى لها قيم جمالية جديدة تغاير الخامات السابقة المعروفة . ولذا كان على المدرس والطالب أن يتطور فى الرؤية وان يرى قىما فنية جديدة ، حتى يستطيع أن يستبدل بالنظرة الاكاديمية السائدة رؤى أخرى متعددة تساعده فى التطور ، مهتديا فى ذلك بأسلوب التجريب والكشف الذى هو سمة من سمات العصر .

وعلى ذلك أصبح من الضرورى تمشيا وهذه الروح ااحة الفرصة للطلاب لتجريب خامات متنوعة بأساليب مختلفة تساعدهم فى تقبل القيم الجديدة ، وتذوق معايير متطورة لتقدير الجمال غير النوع المألوف . مثال ذلك تجريب عجائن مختلفة من الخزف وتشكيلها بطرق مختلفة حتى يعيشوا التجربة بأنفسهم ويقدرُوا كل جديد ويعرفُوا أن لكل نوع من هذه العجائن ميزاته وطبيعته وجماله ونوعيته وتركيباته الكيميائية . فالعجينة المصرية القديمة التى لا تحتاج الى طليّة تزجيج ، تختلف فى جمالها وشكلها عن الطين الاسوانى والطينات البيضاء والطينات المزججة ، وهكذا .

كذلك طرق التشكيل تختلف ، فهناك التشكيل اليدوى ، والتشكيل عن طريق قالب الفخار المحروق ، والقالب المصيص ، والقالب الخشب ... الخ

ولذلك يمكن القول بأن الثقافة والتجربة التى يجب أن يخالها المدرس تجعله أكثر تقبلا لعدد من القيم الفنية لها قيمتها فى تقديره للانتاج الفنى النوع ، كما تجعله أكثر قابلية للكشف والتجريب ، وهو مبدأ تعليمى هام تقصده التربية حتى تسير النهضة

العجائن المصرية الزرقاء :

وهى مكونة من مسحوق الكوارتز مضافا اليه عناصر متعددة ، كما هو مبين بالجدول الموضح بعد .

طريقة تشكيلها :

تشكل عن طريق قوالب من الفخار المحروق لامن المصيص ، حيث أن القالب المصيص يمتص بعض أجزاء من مكونات العجينة الزرقاء اذا استعمل كقالب .

وقد استخدمت قوالب الفخار المحروق منذ عهد قدماء المصريين ، ووجدت بين آثارهم كميات كبيرة منها استخدمت فى عمل الخزفات والجعل وغيرها . وبالمتحف المصرى توجد مجموعة من هذه القوالب .

لا يمكن تشكيل هذه العجينة يدويا بالأصابع ، ولكن لا يمكن عمل حبال او شرائح منها حيث انها هشة وليس بها المرونة الكافية للتشغيل . وقد استخدمت هذه العجينة على نطاق واسع فى العصور المصرية القديمة . ونحن نستخدمها اليوم بتراكيب جديدة تناسب امكاناتنا المتاحة فى المدارس حاليا .

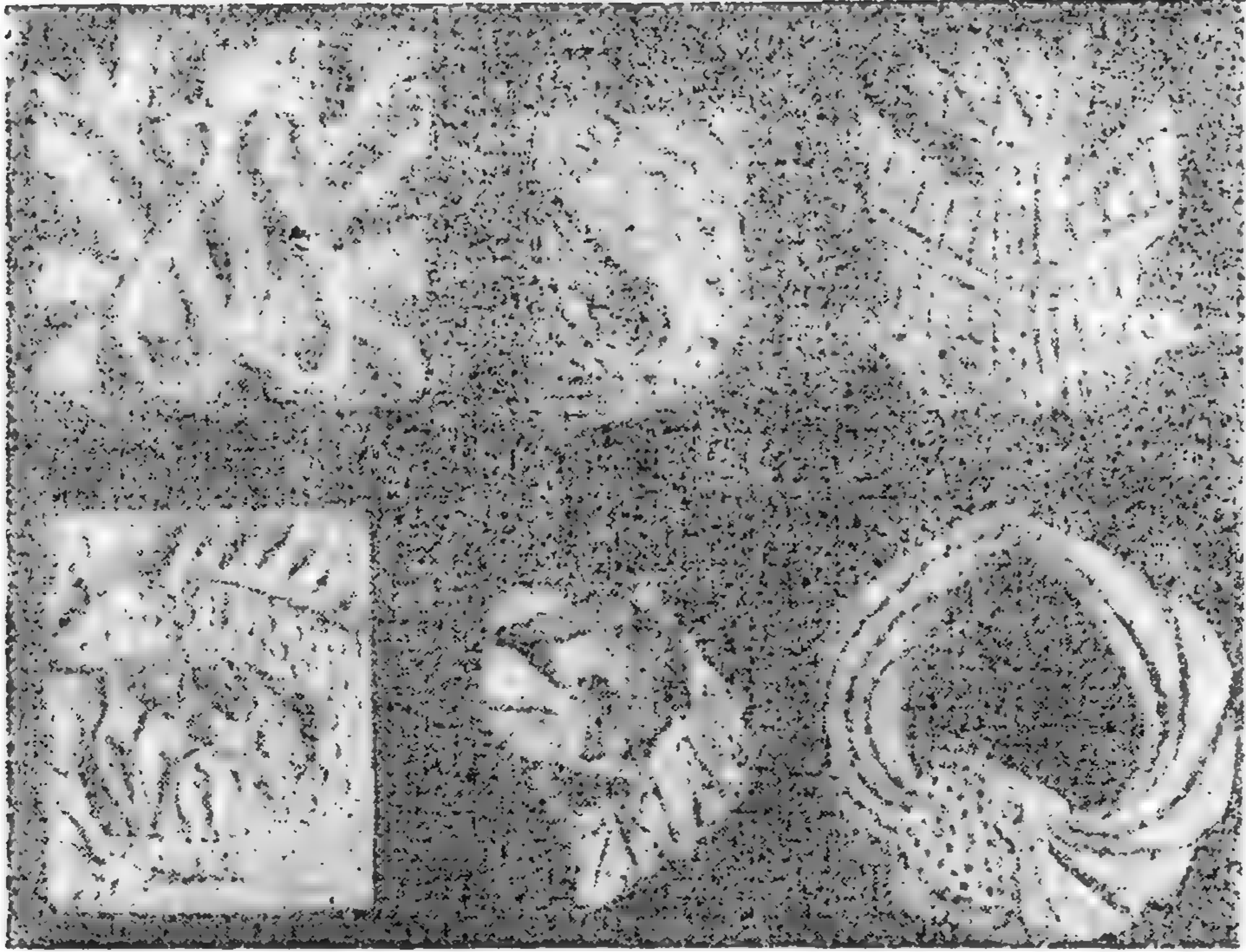
ويلاحظ بعد عملية تشكيل هذه العجينة وترك المشغولات للجفاف ، ان كربونات الصوديوم تنضح على سطح الاجسام المشكلة . ولذا يجب عدم لمس هذه الأشكال حتى لا تعلق كربونات الصوديوم بالأصابع التى تلمسها ، ومن ثم تفقد العجينة بذلك النسبة الصحيحة لمكوناتها فلا تعطى النتيجة المرجوة .

ومن مميزات هذه العجينة انها تعطى بعد حرقها جسما مزججا لامعا لا يحتاج الى طلاء زجاجى مرة أخرى . ولهذا الجسم جماله وطبيعته ولونه الخاص .

والجدول التالى يبين النسب الكيميائية لهذه العجينة : (١)

٤٠	فلسبار
٢٠	كوارتز
٨	سيليك
١٥	كاولين
٥	طينة بحر أو زرع
٢٠	كربونات صوديوم أو بوتاسيوم
٥	كربونات كالسيوم
٣	أكسيد نحاسيك

(١) مذكرات فى الخزف/ عبد الفتى النبوى الشال .



مجموعة من الاشكال الصغيرة المصنوعة من
عجائن حجر الطلق

القدرة في محيط طالبات وطلاب التربية الرياضية دراسة علمية تربوية

للدكتور مسعد سيد عويس
كلية التربية الرياضية جامعة حلوان

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على القدوة في محيط طالبات وطلاب التربية الرياضية في ضوء البرامج التي قدمت لها لهم اجهزة التنشئة التربوية بعامة وفي ضوء دراستهم المتخصصة في التربية الرياضية بخاصة ، كما تحاول هذه الدراسة التعرف على تأثير العمل التربوي على هذه النوعية من الطالبات والطلاب من خلال معرفة آرائهم نحو القدوة .

ولقد أجريت هذه الدراسة في خلال العام الدراسي ٧٣ - ١٩٧٤ .
ويلاحظ أن مجتمع البحث في هذه الدراسة هو ٦٨ عضوا ، منهم ٣١ طالبة ، وأن جميعهم من طالبات وطلاب السنة الرابعة بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة ، وكلية التربية الرياضية للبنين بالهرم « جامعة حلوان » وكانت أهم حقائق هذه الدراسة ما يلي :-

١ - أن أعمار الطالبات والطلاب تتراوح ما بين ٢٢ - ٢٥ عاما ، كما اتضح أن أغلب أعضاء هذه الدراسة من الطالبات والطلاب الذين كان ميلادهم ومحل تنشئتهم بالمدينة .

٢ - وحول مدى تواجد القدوة في محيط أعضاء هذه الدراسة تبين أن ٢٥ طالبة ، ٣٤ طالبا لديهم قدوة بعامة على حين أن هناك طالبة واحدة وطالبين اثنين ليس لديهم قدوة ، كما أن خمسة طالبات ، وطالب واحد لم يحدد رأيهم في هذا الموضوع .

٣ - وكانت صفات القدوة التي تم حصرها وتحديدتها بعد توحيد مفاهيمها عند أعضاء الدراسة حيث قاموا بترتيب هذه الصفات في كل من يؤدون اتخاذ قدوة لهم كالتالي :-

في رأى الطالبات موضوع الدراسة تبين أن صفات القدوة في رأيهن هي (التدين) (وطيبة القلب) ، بنسب نحو ٧٤ر٢٪ ، كما تشترك صفتا (التواضع) ، (الانسانية) في الترتيب الثالث بنسبة نحو ٦٤ر٥٪ لكل صفة منهما . وتشترك أيضا صفتا (مفكر) (والمواقف الطيبة) في الترتيب الخامس بنسبة ٦١ر٣٪ لكل صفة منهما كما ذكرن أيضا أن صفات (حسن المظهر) ، (والقدرات الخارقة) ، (وأن يكون القدوة قد أدى خدمات خاصة) بنسب نحو ٥٤ر٨٪ ، ٢٢ر٦٪ ، ١٢ر٦٪ على التوالي . على حين أن الطلاب موضوع الدراسة ذكروا أن صفات القدوة هي (متدين) ، (مفكر) بنسبة نحو ٨٣ر٨٪ لكل صفة منهما ، (متواضع) ، (له مواقف انسانية) ، (ذو قدرات خارقة) ، (يؤدي خدمات خاصة) ، بنسبة

نحو ٧٢٪ ، ٧٠٫٢٪ ، ٦٧٫٦٪ ، ٦٤٫٩٪ ، ٥١٫٤٪ ، ١٣٫٥٪ ،
١٠٫١٪ على التوالي .

٤ - ومن حيث مدى الحاجة الى القدوة فقد اتضح أن أغلب الطالبات
لديهن حاجة لوجود القدوة (١٢ طالبة) على حين أن بعضهن ليس
لديهن حاجة لوجود القدوة (٧ طالبات) ولم يبين طالبة واحدة رأيها
فى هذا الموضوع .

ورأى بحسه تقريباً فى محيط أغلب الطلاب الذين رأوا ان لديهم
حاجة للقدوة (٢٠ طالبا) . على حين ان حمسه منهم ليس لديهم
حاجة القدوة . ولم يوضح طالبان فقط رأيهما فى هذا الموضوع .

٥ - وتبين ان الطالبات موضوع الدراسة تتخذن القدوة لكى يحاولن أن
يخن من هذه القدوة (٥ طالبات) أو لكى يكن مثل هذه القدوة فعلاً
(١٢ طالبة) ، أو لكى يكن أفضل من هذه القدوة (٩ طالبات) .

كما أن الطلاب يتخذن القدوة لكى يحاولوا أن يكونوا مثلها
(٩ طلاب) أو ليكونوا مثلها فعلاً (٤ طلاب) ، أو لكى يكونوا
أفضل من هذه القدوة (١٨ طالبا) كما تبين أن هناك من أضافوا
أسباب أخرى غير ما سبق من بينهم (٤ طلاب) (٦ طالبات) .

٦ - ومن حيث مدى تواجد القدوة فى بعض المجالات الحيوية فى محيط
أعضاء الدراسة فقد تبين أن الطالبات موضوع الدراسة قد ذكرن أن
القدوة توجد لديهن فى المجالات :

الثقافى ، والدينى ، والأسرى ، والفنى ، والرياضى ،
والدراسى ، والوطنى والسياسى بنسب نحو ٨٣٫٩٪ ، ٨٠٫٦٪ ،
٦٧٫٧٪ ، ٥٨٫١٪ ، ٤٨٫٤٪ ، ٤٥٫٢٪ ، ٣٥٫٥٪ على التوالي .

أما الطلاب موضوع الدراسة فقد ذكروا أن القدوة تتواجد لديهم
فى المجالات :

الأسرى ، والرياضى ، والثقافى ، والفنى ، والدينى ،
والسياسى ، والوطنى ، والدراسى بنسب نحو ٨٦٫٥٪ ، ٨٦٫٥٪ ،
٨١٫١٪ ، ٧٥٫٧٪ ، ٧٣٪ ، ٦٧٫٦٪ ، على التوالي .

٧ - وحول آراء أعضاء الدراسة الحالية نحو القدوة فى المجال الرياضى
على وجه التحديد فقد اتضح أن القدوة فى هذا المجال يمكن تقسيمها
الى أربعة أقسام :

(١) قسم خاص بالقدوة فى محيط أعضاء هيئات التدريس وخريجى معاهد
وكليات التربية الرياضية . فقد رأيت بعض الطالبات موضوع الدراسة

ان لديهم قدوة فى محيط أعضاء هيئات التدريس من السيدات - وذلك بسبب احترام العمل ، وحسن القيادة ، والكفاءة الرياضية ، ولتوفر الصفات الانسانية والنجاح فى العمل . الخ كما اتخذت الطالبات أيضا من بعض خريجات كليات التربية الرياضية و من أحد موجهى التربية الرياضية قدوة لهن .

أما بعض الطلاب موضوع الدراسة فقد استخذوا القدوة فى محيط أعضاء هيئات التدريس ممن يعطونهم الثقة بالنفس ، ومن الصادقين معهم ، والذين لا يبخلون بمعلوماتهم ومن الذين لديهم افتاح علمى عزيز ومن الذين يتفانون فى خدمة المبادئ السامية ومن الذين يمتنعون بشخصية قوية ومن توى الخلق العظيم والذين ، كما اتخذ بعض الطلاب القدوة من بعض المدربين والمدرسين من خريجي كليات التربية الرياضية قدوة لهم .

(ب) وانقسم اننا فى يخص القدوة فى محيط اللاعبين الرياضيين فى بعض الألعاب الرياضية . فقد رأت السيدات موضوع الدراسة ان يتخذن القدوة فى محيط لاعبي السباحة وكرة القدم والملاكمة والالعاب القوى والقتس والجمباز على التوالى . كما ظهر كذلك ان الطالبات ننحدر القدوة من اللاعبين الذين يرسمون اسم اوطان غالبا ، ولوصولهم للمراكز الرياضية المتقدمة ، وبسبب الشجاعة والجرأة والايمان وحسن المظهر .

أما الطلاب موضوع الدراسة فقد ظهر أنهم يتخذون القدوة من لاعبي كرة القدم ، والسباحة والالعاب القوى ، والملاكمة . والكراتيه . . . على التوالى . كما تبين أيضا أنهم يتخذون القدوة من اللاعبين الدوليين الموهوبين ومن توى الروح الرياضية ومن الذين يتصفون بالتواضع ، ومن اللائقين بدنيا ومن اللاعبين أصحاب المبادئ ومن الذين يمثلون الوطن فى الفرق القومية ، كما كان من بين هؤلاء اللاعبين بعض أبطال الرياضة الأجانب .

(ج) أما القسم الثالث فيخص القدوة فى محيط اللاعبات فى بعض الألعاب الرياضية حيث ظهر أنه قد تم اتخاذ القدوة من اللاعبات فى بعض الألعاب الرياضية وهى السباحة والجمباز - ولقد انحصر هذا الاختيار فى محيط الطالبات فقط أعضاء الدراسة ، ولم يتصافى أن اختار أحد الطلاب قدوته الرياضية من إحدى اللاعبات ولكن العكس صحيح كما سبق الإشارة الى ذلك .

(د) أما القسم الرابع فيخص أعضاء الدراسة من طالبات وطلاب التربية الرياضية من الذين ليس لديهم قدوة فى المجال الرياضى . وفى رأى (١٣) طالبة بنسبة نحو ٤١٩٪ أنه ليس لديهم قدوة فى المجال الرياضى أما الطلاب فقد رأى (٥) طلاب منهم بنسبة نحو ١٣٪ أنه ليس لديهم قدوة فى المجال الرياضى بعامه .

نتائج الدراسة الحالية :

في ضوء الحقائق السابقة يحكى للقارىء ان يستخلص الكثير من النتائج ولعل اهم هذه النتائج فى رأى الباحث ان تكون كما يلى :

(أ) ان اجابات الطالبات والطلاب أعضاء الدراسة قد تأثرت بمكان تنشئتهم التربوية حيث ان أغلب الطالبات والطلاب قد نشأوا فى المدينة فضلا عن تأثر هؤلاء الطلاب بأجهزة التنشئة التربوية التى تعاملت معهم منذ مراحل نموهم الأولى حتى الآن .

كما يحتمل أيضا أن تكون الدراسة المتخصصة فى مجال التربية الرياضية لفترة تقرب من أربعة سنوات قد أثرت على أجاباتهم فيما يتعلق بالقدوة فى المجال الرياضى .

(ب) وقد وضح أغلب أعضاء الدراسة من الطالبات والطلاب بأن لديهم قدوة يمتدنون بها الأمر الذى يؤكد أهمية الدور الذى يمكن أن تلعبه القدوة الصالحة فى التنشئة التربوية للنشء والشباب بعامة . وبالنسبة للشباب المرشح للعمل القيادى والتربوى بخاصة .

(ج) وقد انضح أيضا أن أعضاء الدراسة من الطالبات والطلاب قد حددوا الصفات التى يرونها فيمن يودون اتخاذه قدوة لهم من قادة المجتمع . . وكانت معظم هذه الصفات ايجابية فى ضوء النيم والمثل العليا للمجتمع . . كما كان هناك تقارب واضح فى آراء الطالبات والطلاب . . وظهر أيضا أن الصفات الخيالية أو غير المرصوخة قد جاءت فى الترتيب الأخير فى رأى أعضاء الدراسة .

(د) ولقد تبين كذلك أن أغلب أعضاء الدراسة من الطالبات والطلاب قد قرروا أنهم فى مسيس الحاجة الى القدوة الأمر الذى يؤكد أيضا أهمية القدوة الصالحة فى تربية الفرد فى ضوء أهداف المجتمع .

(هـ) وتؤكد الحقائق المستقاة من الدراسة الحالية أن معظم الطالبات على يقين من أن فى استطاعتهن أن يصبحن مثل القدوة التى تقتدين بها . .

كما ان معظم الطلاب على أمل فى أن يصبحوا أفضل من القدوة التى يقتدون بها . وعند تحليل هذه الحقائق يمكن استنتاج أن هذا تعبير عن الثقة الكبيرة بالنفس فى محيط أعضاء الدراسة من الجنسين - وهذا أمر ايجابى - لكن هناك احتمال وجود شيء من التفكير اللاواقعى عندما لا تقابل هذه الحقائق من أعضاء الدراسة بمحاولة بذل الجهد المناسب للوصول الى هذا الهدف المشروع .

(و) ولقد قام أعضاء الدراسة الحالية من الطالبات والطلاب بتحديد مدى

تواجد القدوة فى المجالات الحيوية التى اهتمت بها الدراسة الى جانب المجال الرياضى ولقد نبين ان هناك احتلافا واضحا فى اراء الطالبات والطلاب من حيث مدى تواجد القدوة فى هذه المجالات تلك الآراء التى تم تشكيلها من خلال اجهزة التنشئة التربوية الحالية الأمر الذى يوحى بأنه ليس لدى هذه الأجهزة سياسية تربوية شاملة تسعى لتحقيقها فى محيط أعضاء المجتمع .

(ز) وكما ظهر ان القدوة فى المجال الرياضى قد جاءت فى الترتيب الخامس فى محيط الطالبات . وفى الترتيب الأول مستتركا مع المجال الاسرى فى محيط الطلاب . . . وكان من المتوقع أن ترتفع نسبة القدوة فى المجال الرياضى فى محيط الطالبات . المتخصصة فى هذا المجال .

(ج) أما من حيث عدد ونوعية القادة الذين تم اتخاذهم قدوة فى المجال الرياضى فى محيط أعضاء الدراسة من الطالبات والطلاب فكان عددهم قليلا فى محيط أعضاء هيئات التدريس بالكليات المتخصصة التى يدرس بها أعضاء الدراسة ، لكنه كان متزايدا فى محيط اللاعبين واللاعبات فى مختلف الالعاب الرياضية . . . وهذا يعنى أن أعضاء الدراسة الحالية من الجنسين ومن المرشحين للعمل كمتخصصين فى المجال الرياضى ومن خلال دراستهم فى كليات التربية الرياضية لفترة تقرب من أربع سنوات لم يتحدد لديهم بصورة واضحة نموذج متميز للقدوة فى المجال الرياضى (١) .

توصيات مقترحة من خلال الحقائق والنتائج النابعة من هذه الدراسة :

فى ضوء الحقائق الخاصة بهذه الدراسة ومن خلال النتائج التى أمكن استخلاصها من هذه الحقائق يمكن اقتراح بعض التوصيات التالية :

١ - يرجى العمل حثيثا على أن تتفق أجهزة التنشئة التربوية المعنية على تحديد القدوة الصالحة فى ضوء الأهداف والقيم العليا النابعة من المجتمع .

٢ - يجب أن يتم وضع السياسة العامة لأجهزة التنشئة التربوية فى اطار من الشمول والتكامل بحيث تتكامل بالتالى برامج كافة المؤسسات التربوية التنفيذية فى ضوء ما يتطلبه المجتمع وفى ضوء النظرة الشاملة للشخصية الانسانية .

٣ - تعتبر القدوة الصالحة عاملا هاما فى تربية النشء والشباب بعامة - وتتضاعف أهمية القدوة عند اعداد قيادات العمل التربوى فى المستقبل . لذلك يجب الاهتمام بتكوين القدوة الصالحة من خلال خطط

(١) مسعد عويس - القدوة فى محيط النشء والشباب « دراسة علمية تربوية »

وبرامج الاعداد القيادية والتربوى لهذه النوعية من القادة منذ بدء التحاقهم بالمعاهد والكليات المتخصصة .

٤ - يجب دراسة امكانية تحديد الاطار الخاص بالقُدوة فى المجال الرياضى ، بحيث يمكن لها ان تلعب دورا ايجابيا فى رفع مستوى الثقافة البدنية فى محيط النشء والشباب .

٥ - يجب أن يساهم قادة العمل التربوى فى كليات ومعاهد التربية الرياضية من خلال خطط الدراسة ، فى تشكيل القُدوة النموذجية المتميزة فى المجال الرياضى ، بحيث يسعى للاقتداء بها الطالبات والطلاب وهم فى دور الاعداد والتكوين ، ثم يعملون على ارسائها عند عملهم مع النشء والشباب فى المستقبل .

وختاما فانه يجب عند تفسير النتائج الدراسية الحالية فى ضوء الحقائق التى تم جمعها الالتزام بالبعد الزمنى السابق الذى نشأ فيه أعضاء الدراسة ، فضلا عن دراسة كافة البرامج والمناهج التى قام بها المجتمع عن طريق أجهزته المعنية بتقديمها لهم بوعى من خلال خطة تربوية شاملة فضلا عن دراسة معوقات تنفيذ هذه الخطة التربوية الشاملة ، وما اذا كانت هناك تربوية شاملة فعلا أم لا ؟

كذلك يجب أن نضع فى الاعتبار الظروف التاريخية التى مر بها المجتمع بعامة الى جانب أسلوب اعداد قادة العمل التربوى الذين ساهموا فى تربية النشء والشباب .

والى جانب ما سبق ، يمكن أن نضع فى الاعتبار كافة عوامل التأثير المحتمل حدوثها ودرجات تأثيرها على النشء والشباب فى المرحلة الزمنية المعنية .

الأمر الذى يؤكد أن التفسير العام لهذه النتائج ، لا يكون صحيحا ، الا من خلال الدراسات العلمية الشاملة للمجتمع حتى يقيس لنا الفهم العلمى الصحيح لنتائج مثل هذه الدراسة وغيرها من الدراسات العلمية التربوية .

تنمية قدرات الأطفال من خلال منحوتات الحدائق

لأستاذة عزه عبد الحميد خليل
المدرسة بكلية التربية الفنية
جامعة حلوان

يتناول هذا البحث فن النحت فى الحدائق لطفل الحضانة . وهو
أحدى فروع فن النحت والذي يحتفظ فى بعض خصائصه بتفرد واستقلال
مميزين .

مشكلة البحث :

من الملاحظ أن مصر تفتقر الى نحت الحدائق بينما ينتشر هذا النوع من
النحت فى معظم البلاد المتقدمة ، ونحت الحديقة ضرورة كالحديقة ذاتها
وبخاصة بالنسبة للأطفال الصغار . فمن المعروف أن الطفل يتشرب الكثير
من القيم عن طريق اللعب كوسيلة لها أهميتها فى تربيته وتنشئته التنشئة
السليمة . فاللعب هو المجرى الرئيسى الذى تتدفق منه معرفتهم بالعلم .
ومن خلال اللعب يكشفون دائما عن أشياء جديدة فى أنفسهم فى العالم
الذى يعيشون فيه ، ويتعلمون كيف يصبحون سادة البيئة التى تحيط بهم
فكيف يمكن إذن أن يفشل الطفل فى أن يكون مصدر الهام دائم بالنسبة
الينا ؟ انه كتاب حياة يظل مفتوحا ومعدا حتى نقرأه ونتعلم منه .

يجب ان يلعب الطفل بكل طاقته اذا كنا نريد له أن ينمو نموا كاملا
وأن يفهم مدى المعاونة الكبيرة التى يؤديها اللعب فى نمو شخصيته من
أثر نافع فى كيانه الثلاثى المادى والعقلى والعاطفى . ويحتاج الطفل الصغير
أيضا الى فرصة لتنمية الحركات الجسمية لان النمو العقلى للطفل يبدأ
مع النمو الجسمى فى اللحظة نفسها ، فلا بد أن يشبع نموه العقلى والجسمى
بكل ما فى طاقته من وسائل سواء باللمس أم السؤال أم الملاحظة أم
المشاركة . وفى النهاية يجب ان نسلّم مع الطفل « ان اللعب مدخل
الحياة » .

فى هذا البحث تناولت ابتكار منحوتات تتفق وطبيعة طفل الحضانة
وطبيعة الحديقة :

هدف البحث :

١ - تحديد أسس أو قواعد أو مواصفات نحت الحديقة بما يتفق وطبيعة
طفل الحضانة فيجب على مصمم منحوتات الأطفال أن يكون على علم
شامل بنمو الطفل فان تشكيل تماثيل الحديقة بالنسبة للأطفال لابد

أن يرتبط بمراعاة قدر كاف من الامام بالنسبة للطفل بحيث يقلل من المخاطر الجسدية التي يمكن التعرض لها كالاختناق هي المناطق الضيقة ، كما أن بعض الخامات قد تكون غير صالحة كالحديد الذي يصدأ - كما يجب استخدام الماء بحساب لتفادي الحوادث ومثل كل ذلك فان اختيار المكان هو العامل الرئيسى بالنسبة لحديقة الطفل .

٢ - ابتكار نماذج نحتية تخضع لمواصفات نحت الحديقة وطبيعة طفل الحضانة تساعده فى التفتح العقلى وتمكنه من التعرف على قدراته كما يوجد من النماذج ما يساعد فى التجمع والألفه وأيضا أشكال تفرز فيه حب المتابره وتظهر براعته العقلية ، والبدنية .

٣ - التعرف على أهم القيم التي تعود على طفل الحضانة من تعامله مع النماذج المبتكرة سواء من الناحية العقلية أم العضلية أم الحسية فمن المعروف أن الطفل يتشرب الكثير من القيم عن طريق اللعب كوسيلة لها أهميتها فى تربيته وتنشئته التنشئة السليمة .

فمن خلال هذه المنحوتات يمكن أن يتعلم من بعضها النظام واحترام حقوق الآخرين ومن بعضها الآخر الألفة والمحبة والتنافس الصحيح .

٤ - ويجب عند تخطيط المدن والميادين والحدائق من تخطيط تماثيل حدائق الأطفال كما فى البلاد المتقدمة .

أهمية البحث :

١ - الاسهام فى تحديد مواصفات نحت الحديقة . قد يكون من المفيد أن نذكر الفروق الجوهرية بين التمثل بشكل من أشكال الابداع الفنى وما يحيط بهذه التجربة مثل التجارب الفنية الأخرى من مشكلات فى الفكر والبناء الجمالى وما يدفع بالمثال الى تحقيق الرؤى الابداعية والتعبيرية الخالصة بهدف أن يخلق تأثيرا ما أو تعبيراً عن أحاسيس وعواطف يود أن ينقلها الى الناس .

ان هذا النوع من التعبير الذى يتحقق فى التمثال بطريقة خالصة لا يعنى أن تمثال الحديقة يفتقر الى الفكرة أو التعبير أو حتى تكون وسيلة اتصال بين فنان وجمهور يتلقى تصورات الفنان وأسلوب تعبيره .

ان هذه القيم التعبيرية تتحقق بدرجة ما فى تمثال الحديقة ولأن التمثال يحتفظ بتلك الطاقات التعبيرية والجمالية فان ذلك يعنى أنه قد حقق قدرا من التكامل الجمالى فى الشكل وطرق السيطرة على احساس المشاهد بالقيم الجمالية الخالصة وما يحتويه التمثال من الصعاب مثل التى تتعلق بنوع التعبير والرؤية وظروف الحضارة فان الطبيعة المحيطة بتمثال الحديقة تضيف الى أعباء المثال أعباء جديدة ومشكلات ذات نوع فريد ربما لا تتعلق بنوع التعبير بقدر ما تتعلق بتأكيد التعبير عن طريق السيطرة

على الشكل ذاته والعناصر المتنوعة والتي لا بد أن تؤخذ فى الاعتبار .

٢ - الاسهام فى تحديد ماهية نحت الحديقة الذى يتفق وطبيعة طفل الحضانة .

والتربية الحديثة تهتم اهتماما كبيرا بهذه الفترة من حياة الانسان « فترة الحضانة » حيث يتمتع الطفل بكافة الوسائل الكفيلة بنموه وتحويل نشاطه الذاتى وجعل أعماله ضريبا من ضروب اللعب حتى يقبل عليها مسرورا والتي يمكن أن يستجيب من خلالها بسهولة لمختلف المؤثرات التى تدفعه ليتخذ مسالك معينة فى الحياة أو تهذيب الميول والوجدانات وتكوين العواطف .

ان دور تمثال الحديقة بالنسبة للطفل وتأثيره على التربية الحسية ودوره فى التعليم والتربية يحتفظ للتمثال بنوعيته الخاصة ليست فقط فى تنمية القدرات ولكن أيضا فى التربية الجمالية وتهيئة الطفل لمستوى من التذوق الجمالى فيما بعد فالدراسات المتخصصة سواء من الناحية النفسية أم الجمالية أم الوظيفية قد شاركت بجهد فعال فى فتح الطريق أمام الباحثين لمعرفة دور الفن بالنسبة للعب . ولا بد من الإشارة الى أن هذه المتطلبات تلقى أعباء إضافية على المثال لأن الدور الذى يلعبه تمثال حديقة الطفل هو دور خاص ومميز برغم أنه قد يشترك فى الشكل مع مشكلات النحت من ناحية التركيب والبناء والقيم الجمالية الا أن هذا النوع يؤكد الشكل الخاص والذى لا يقصد به التعبير لذاته - وهذا الافتراق الجوهرى يأتى من اضافة صفة الوظيفية على هذا النوع والتي تحققت فيها المتطلبات الأساسية للتوافق بين متطلبات الطفل الحيوية والقيم الجمالية التشكيلية والوظيفية فى آن واحد .

٣ - الاسهام فى تربية الطفل بأسلوب غير مباشر :

ان اللعب أساس الانتقال من مرحلة عدم النضج الانفعالى الى مرحلة النضج الانفعالى. مما يساعد الصغير فى النمو (فاللعب عمل هام بالنسبة للطفل فيه ، يتخلص من الطاقة الزائدة ومن التوتر الذى يعانىة أحيانا) ويقول « ايزيكس » (بالاضافة الى ذلك فإن الأطفال أثناء لعبهم يجدون حلا لصراهم الداخلى فى مجال خارجى يتخلصون من الاضطرابات المتعددة وهنا لا يساعد الاطفال فى التغلب على الواقع المؤلم فحسب بل يساعدهم فى التغلب على المخاوف الطبيعية الفطرية والأخطار الداخلية وعرضها على العالم الخارجى وبذلك يحصل الطفل على راحته الانفعالية بأبسط طريقة ممكنة. وأكثرها طبيعية ويسهم فى تربيته بأسلوب غير مباشر .

ويذكر « فرويد » أن الاطفال يميلون أثناء لعبهم الى تكرار كل شئ له تأثير قوى عليهم فى حياتهم الواقعية سواء كان سارا أم ضارا وبذلك يتحررون من شدة تأثير هذه الأشياء ويجعلون انفسهم اسيادا عليها .

مصلحات البحث :

١ - الأسلوب غير المباشر فى التعليم أقوى وأبقى أثرا من الأسلوب المباشر حيث نجد أن نمو التعبير والتعبير الاستدلالي هي ضرورات يختسبها الطفل عن طريق اللعب ويهتم جميع علماء النفس والتربية اهتماما كبيرا باللعب فهو يساعد في تربيته الصل بطريقه طبيعيه . فالطفل يتمكن عن طريقه اللعب من اختيار قدراته العضليه والدهسيه بطريقه مباسرة وهذا أبقى أثرا من الأسلوب المباشر وبذلك يجب إتاحة فرصة اللعب من خلال المسحوتات وبرويدها بالمواد التى تساعد على أداء مثل هذا النشاط والمكان الملائم ، كالحديقة مثلا ، حتى يتمكن من ممارسة نشاطه الذهني ومن تدريب حواسه وما يتفق وميله الطبيعي لتمييز الحجم والأشكال والألوان والأصوات وتعلم التحكم في جسمه من خلال اللعب وتدريب حواسه على تذوق الأشكال والانفعال بها من خلال استخدامها عضليا . أن اهتمام الطفل الدائم بكل تجربة جديدة مهما يصغر شأنها في العالم المحيط به هو بداية كل تعلم . فهو يتعلم أن الاسطوانة « علبة » تتدحرج الى الخلف وإلى الأمام ولكن الكرة تتدحرج في كل اتجاه ويكشف أن الكرة المصنوعة من مادة معينة كالمطاط تنط ، وأن كرة من مادة أخرى كالصوف لا تنط . كما يكشف قالب الطوب الذي يجب أن يوضع مستويا فوق قالب آخر لكي يتوازن . الخ وبهذه الطريقة غير المباشرة بجمع الطفل من خلال اللعب طائفة من الحقائق عن الحياة المادية ويبدأ في فهم شيء من الغارها . هذا أبقى وأفضل من تعلمه بالأسلوب المباشر .

٢ - يميل الطفل الى اللعب بالأدوات المختلفة .
أن اللعب بالنسبة للطفل بمنزلة صمام الأمان لعواطفه ، وهو أبلغ وسيلة للأفصاح عن شعوره لأنه لا يملك التعبير عنه بكلمات .

(أن إتاحة الفرص الكثير أمام الطفل الصغير ليعدو ويقفز ويتسلق أمر ضروري والاجابة الوحيدة الصادقة التى يستطيع أن يجيب عنها الطفل المتمرد على أحد الساخطين من الكبار حين يسأله « ألا تستطيع أن تجلس في هدوء هي لا . . . لا أستطيع . . . ») .

ويحتاج الطفل الصغير أيضا الى فرصة لتنمية الحركات الجسمية لليد والأصبع والعينين على وجه أدق . ولذا يجب أن نعطيه أشياء لا تقتصر بحال على اللعب الجاهزة فالطفل الصغير يجب أن يستمتع بدفع كرة خيط فارغة على قضيب غير حاد أو سحبها منه أو وضع سداة في فوهة الزجاجاة . . ويشعر الطفل بغيطة لا حد لها اذا ما أعطى كأس ماء وأبريقا ووعاء صغيرا أو اثنين مختلفي الحجم والشكل .

٣ - اللعب وسيلة تعليمية عن طريقها كثيرا من القيم وتبدو أهمية وضرورة اللعب في أنه ينقل الطفل من الإدراك الحسى الى التفكير المجرد عن طريق منحوتات حديقة الطفل وليس في مقدور الطفل أن يتبع المناقشة

اللفظية المجردة قبل سن السادسة وكما يقول « ايزيكس » (ان حل المشكلات حلا علميا يظل هو الأسلوب المميز للذكاء حتى الأعوام الوسطى من مرحلة الطفولة والتفكير يميل أولا الى أن يأخذ وسيلة عملية مرتبطة بالحواس والتي تتناسب وكل مشكلة عملية مباشرة يقوم بها الطفل) .

كما ذكر « بياجيه » أن لدى الاطفال منطقة العمل العضلى واستمرارهم فى حل المشكلات بطريقة يدوية هو الأسلوب المميز لذاكرتهم حتى منتصف الطفولة فالطفل يفكر عادة بحواسه ثم تؤدي الخبرات الحسية الى المدركات وتبسيط الخيال عند الطفل فى سنوات ما قبل الدراسة حيث تؤثر فيه المعتقدات السحرية والروحانية ورغباته القوية على تفكيره مما يبعده عن الحقيقة والواقع الا أن هذا يختفى كلما ازدادت خبراته الواقعية عن طريق المحاولة والخطأ وهما جوهر التعلم عند الطفل ليتمكن التمييز بين الحقيقة والخيال والتي تتأكد بطريقة طبيعية اثناء اللعب والتي عن طريقها يكتسب كثيرا من القيم ولذلك فإن التربية الحديثة تولي اهتماما كبيرا بهذه الفترة من حياة الانسان حيث يتمتع الطفل بكلفة الوسائل الكفيلة بنموه وتحويل نساطه الذاتى وجعل أعماله ضروريا من اللعب حتى يقبل عليها مسرورا والتي يتمكن أن يستجيب بسهولة لمختلف المؤثرات التي تدفعه ليتخذ مسالك معينة فى الحياة أو تهذيب ميوله ووجدانه وتكوين عواطفه .

ويفترض البحث ما يلى :

١ - ان هناك عدة أسس ومواصفات ينبغى توافرها فى نحت الحديقة فلا يختلف كثيرا تمثال الحديقة عن تمثال الميدان من حيث معالجة الشكلية حيث أن بعض هذه النماذج فى كثير من العصور كانت تتصدر حدائق الكنائس والقصور الهامة بروما .

لذلك تشابهت التماثيل التى تزين كل منهما حيث أن كليهما من منحوتات الهواء الطلق . لذلك فقد تصلح بعض أنواع التماثيل المقامة أصلا فى الميادين بالنسبة للحدائق الا أن تمثال الميدان محكوم بمكانه وما تحيط به من مباني ومنشآت تتفاوت ارتفاعا وحجما وقد تكون المساحة متسعة أو قليلة الاتساع فلا يتطلب تمثال الميدان تلك النظرة الطويلة المتفحصة قدر ما يتطلب من قدرة استيعاب تتفق والوقت الذى تسمح به الظروف لمن يعبر الميدان راكبا أو راجلا لذلك فإن أعمال النحت للميدان ذلك الذى له قدرة على توصيل المضمون بسرعة . أما تمثال الحديقة فهو يدفع الى التأمل الطويل ويدعو الى الراحة النفسية أو استجماع المعانى بالتفكير العميق والتحليل ولقد اختلفت تماثيل الحديقة من زمن لآخر ذلك أن الحديقة وأن بقى طرازها كما هو هندسيا أو طبيعيا لا يتغير فيه قوانين التمثال كان هدفا باستمرار . فالنحت المصرى القديم مثلا هدفه العبادة ومن أجل الخلود ولاجل اظهار مكانة الملك الاجتماعية والدينية . أما عند اليونان فإن فن النحت تمجيدا للقيم الانسانية وتجسيذا للطبيعة وللانسان بخاصة باعتباره ذروة مسار الطبيعة . أما عند الرومان فكان كما هو عند اليونان تمجيدا للانسان والطبيعة وللمحافظة على التاريخ كما فى عمود هارديان .

٢ - أن هناك نوعا معينا من نحت الحديقة يتفق وطفل الحضانة .

ان تشكيل تماثيل الحديقة بالنسبة للاطفال لابد ان يرتبط بمراعاة قدر كاف من الامام بالنسبة للطفل لانه يتعامل معه عمليا بحيث يقلل من المخاطر الجسدية التي يمكن التعرض لها كالاختناق في المناطق الضيقة - كما أن بعض الخامات قد تكون حادة وبعضها قد يكون غير صالح كالحديد الذي يصدأ كما يجب استخدام الماء بحساب لتفادي الحوادث . وعين شئ ذلك فان اختيار المكان هو العامل الرئيسى بالنسبة لحديقة الطفل ويتم الاختيار بعيدا عن الأماكن المزدحمة بمرور العربات وتسهيل مهمة المراقبة الدقيقة لنشاط الطفل أثناء اللعب بطريقة غير مباشرة فتكون أماكن جلوس الأمهات غير بعيد عن أماكن اللعب بحيث تتمكن الأم من رؤية أطفالها من ذلك المكان ويرتبط شكل تمثال الحديقة بالسن وحيث أن هذه التماثيل تتدرج من الواقعية الى التجريدية فقد ذكر « سانديلاندس » أن أطفال المدارس الأولية يحبون أشكال الحيوانات عن أى شئ آخر . أما الأطفال فى المرحلة الثانية فيفضلون فى بعض الأحيان الواقعية ويكون التجريد أكثر تقبلا فى المراحل التى تلى ذلك .

٣ - ان تعامل الطفل مع نحت الحديقة يكسبه بعض القيم التربوية والاجتماعية ولقد صممت الأشكال بشكل مبسط لدرجة أن الأطفال يستطيعون قضاء وقت طويل من أجل التسابق والصعود والانهدار أو التزحلق أو القفز عليه كما روعى ألا تكون طريقة الصعود فى اتجاه واحد بل من أى اتجاه فى أى جزء يسمح فى التصميم الحلزوني .

مثل هذه المنحوتة تجعله يكتسب عدیدا من القيم التربوية والاجتماعية الوقوف على أهم ما تتميز به خصائص نمو الطفل فى فترة الحضانة من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية .

تهدف دراسة النمو فى مراحلہ المختلفة الى فهم الخصائص البارزة لهذا النمو فى النواحي الجسمية والحركية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والجمالية عند الطفل وهو يتحول من كائن بيولوجى بسيط الى كائن اجتماعى على درجة من التعقيد فى سلوكه وتفكيره ومشاعره واتجاهاته وقيمه . ويساعد فى هذا الفهم أن يتعامل المربي والاطفال تعاملًا سليمًا فى كافة نواحي النشاط التربوى ، وذلك بأن يوفر لهم أحسن الظروف البيئية والتربوية التى تؤدى الى أفضل نمو ممكن ، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فان معرفة خصائص النمو تساعد المشتغل بالعملية التربوية فى أن يتوقع أنماط السلوك المرتبطة بكل مرحلة من مراحل النمو فيهيء ، لهذه الأنماط من السلوك الظروف والمعاملة المناسبة لها فيتجنب كثيرا من المشكلات التى قد تحدث نتيجة مفاجأة التغيير وعدم الاعداد له .

ما السمات العامة للنمو ؟

يتفق الدارسون لنمو الطفل الانسانى على سمات عامة لهذا النمو وأهم السمات العامة ما يلى :

أولاً : يمثل نمو الطفل وحدة مستمرة – أى أن كل مرحلة من مراحل النمو تتأثر بما قبلها وتتأثر فيما بعدها فليس هناك انفصال .

ثانياً : يسير النمو العام الى الخاص . أى أن النمو يسير من الاستجابة العامة الى الاستجابة الخاصة ، فالنمو يسير من المجرى الى المفضل .

وينطبق هذا المبدأ على نواحي النمو المختلفة فنلاحظه فى النمو العقلى وفى نمو اللغة وفى النمو الجسمى وفى النمو الاجتماعى .

ثالثاً : العلاقات بين مظاهر النمو المختلفة موجبة وليست سالبة بمعنى أنه من الممكن فعلاً أن تتخذ من نمو أساليب السلوك الحركى عند الطفل دليلاً على نموه العقلى .

رابعاً : يسير النمو فى اتجاه من الداخلى الى الخارج ، أى أن الأجزاء المركزية من الجسم تنضج وتؤدى وظيفتها قبل الأجزاء الخارجية ، فالطفل يحرك ذراعه قبل أن يحرك راسه أو كتفه أو أصابعه ، وتخضع الأجزاء العليا من الأزرع والأرجل للتحكم الإدارى قبل الأجزاء الطرفية منها أى قبل الأيدي والأقدام .

خصائص نمو طفل الحضانة :

عندما نتكلم عن خصائص النمو فى أى مرحلة من المراحل ننظر فى أربعة جوانب لهذا النمو ، الجانب الحركى والجانب العقلى والجانب النفسى (الانفعالى) ثم الجانب الاجتماعى . على أن هذا التقسيم لا يعنى بحال من الأحوال أن كل جانب من هذه الجوانب منفصل عن الآخر لأن الطفل ينمو كوحدة ويمكن تقسيم خصائص النمو الى عدة جوانب منها .

١ - خصائص النمو الحركى :

يمتاز النمو الحركى ابتداء من العام الثالث بالقوة والسرعة والاستجابة والتنوع وأهم ما يميز هذا النمو الحركى من الناحية العضلية فى هذه المرحلة هو اعتماده الرئيسى على عضلات الجسم الكبيرة التى تستعمل فى الجرى والقفز والتزحلق والرقص . ولا يكون فى هذه الحركات فى مراحلها الأولى انسجام أو اتزان أو توافق والواجب هو مساعدة الطفل فى الوصول الى هذا الاتزان عن طريق النشاطات الحركية بصورها المختلفة .

أما الحركات التى تعتمد على العضلات الصغيرة فتتأخر قليلاً ، ومن أمثلتها الحركات التى تتطلبها الكتابة .

٢ - خصائص النمو العقلي :

يجد الطفل في هذه المرحلة لذة وسعادة في ممارسة واستعمال حواسه فيجب لمس الأشياء وشمها وتذوقها والكشف عنها وينبغي اضافة نوع النحت المناسبة لذلك وتتميز العمليات العقلية عنده بسمتين واضحتين

الأولى : أنها يغلب عليها الطابع غير المعنوي وذلك بسبب نقص القدرة على التفكير المجرد وقلة المحصول اللفوي .

الثانية : فهي تركز هذه العمليات العقلية على الطفل ذاته وبخاصة مشاعره وتخیلاته ولهذا يغلب على تفكيره التخیل .

٣ - خصائص النمو الانفعالي :-

يبلغ النشاط الانفعالي للطفل مداه في نهاية السنة الثالثة من عمره ، فالخبرة الانفعالية التي يمر بها تكون قوية وعنيفة وكذلك ينتقل بسرعة من حالة انفعالية الى حالة أخرى مثلا من الضحك والسرور الى البكاء والغضب أي أن ما يميز النمو الانفعالي في هذه السن هو القوة والحدة والانتقال السريع . وتأخذ انفعالاته في التركيز حول موضوع معين كالأم مثلا . ثم في الرابعة يظهر ميله نحو غيره من الأطفال ويلعب وسط الأطفال وليس معهم أي أنه لا يشاركهم اللعب . وفي الخامسة نجد الطفل يشعر بالتعب الانفعالي بسرعة اذا وجد في مكان خال من الأطفال واجبر على اللعب منفردا ويظهر استقرارا اكبر في حياة الطفل الانفعالية الا أنه يغلب عليه العناد والمقاومة في بعض الأحيان .

٤ - خصائص النمو الاجتماعي :

١ - أن الطفل في الرابعة يظهر عنده ميل نحو الأطفال الآخرين الا أنه يلعب وسطهم دون أن يشاركهم واذا تكونت جماعة من الأطفال فانها لا تزيد عادة عن أربعة وتكون مهددة بالتفكك لا بسط الأسباب ويتجه في نهاية هذه المرحلة الى المشاركة مع الآخرين في لعبهم وهنا يلعب تشجيع الكبار في الأسرة وفي الرياض « الحضانة » وعلى الرغم من أن أطفال ما قبل المدرسة يميلون بعامة الى التعاون فانهم يميلون الى السيطرة أو الشجار وبخاصة البنين بينما تميل البنات الى الجدل أي أنه ينشأ نوع من الصراع الاجتماعي بين أطفال هذه المرحلة بعضهم مع بعض . وينشأ كذلك التنافس بينهم . ويحتاج هذا الى حكمة من المسئول عن توجيه الأطفال ورعايتهم .

وتعتبر المدرسة وسطا اجتماعيا يمكن أن يتعلم منه الطفل أن يربط المشاركة الاجتماعية بأشباعات والجزاءات الطبيعية المصاحبة لهذه المشاركة ، ومن ثم فإن ذهاب الطفل الى مدرسة الرياض « الحضانة » قد

يساعد الجانب الاجتماعى وينميه عنده كما يزيد اهتمامه بالآخرين •

ولقد أوضحت فى هذا البحث كيفية تنمية قدرات اطفال الحضانة من خلال منحوتات الحديقة كاحدى اشكال الابداع الفنى والذى يرتبط بفن البحث ارتباطا عضويا من حيث الأفكار والبناء الجمالى المعبر لقيم السيطرة على الشغل وبطويعه لطاقة التعبير وعلى الرغم من ذلك فان هناك بعض الاختلاف الذى يفرض تناولا مختلفا فى التمثال أو النظام المحيط به فى الحديقة أحدهما أو كلاهما • حيث تختلف الوظائف والأهداف بالنسبة لطبيعة طفل الحضانة من حيث مدى صلاحيتها وملاءمتها له ومن حيث ارتفاعها - وتنوع الخامات والمكان وطبيعة الحديقة ولقد راعيت كل الشروط والمواصفات لتمثال حديقة طفل الحضانة والوقوف على بعض القيم التربوية والاجتماعية التى يكتسبها هذا الطفل من التعامل مع المنحوتات المبتكرة لأن اللعب عمل هام بالنسبة للطفل فيه يتخلص من الطاقة الزائدة ومن التوتر الذى يصيبه أحيانا - ان الأطفال أثناء لعبهم يجدون حلا لصراعاتهم الداخلى فى مجال خارجى ويتخلصون من الاضطرابات النفسية وهذا لا يساعد الطفل فى التغلب على الواقع المؤلم فحسب بل يساعده فى التغلب على المخاوف الطبيعية الفطرية والأخطار الداخلية وعرضها على العالم الخارجى وبذلك يحصل الطفل على راحته الانفعالية بأبسط طريقة ممكنة وأكثرها طبيعية •

العلاقة بين العوامل التي تسبب الخطأ في عملية الإدراك والسلوك الطبيعي للمراهقين

للمأستاذة فتحية علي محمد قوده
كلية الاقتصاد المنزلي
جامعة حلوان

مقدمة :

تعتبر عمليات الإدراك والتفكير والتذكر هي المحاور الرئيسية للتنظيم المعرفي للفرد فالإدراك هو عملية عقلية تتضمن التأثير على الأعضاء الحسية بمؤثرات معينة - ويقوم الفرد باعطاء تفسير وتحديد لهذه المؤثرات في شكل رموز أو معان مما يسهل عليه تفاعله مع بيئته - معنى ذلك أن اعطاء المعنى للاحاساسات هو لب عملية الإدراك - ولا تتم هذه العملية دون تحديد دلالة الشيء المدرك .

وهناك الإدراك الحسي والإدراك العقلي - فالإدراك الحسي هو عبارة عن تصور - المفردات الجزئية الخارجية بتأثير المنبهات الحسية مباشرة أما الإدراك العقلي - فيتكون من الأفكار العامة التي تخرج بها نتيجة لخبراتنا لصنف معين من الأشياء تشترك وحداته في بعض الصفات وتختلف في بعض الصفات الأخرى .

هذا وإن للإدراك صورته المختلفة تبعا للشخص نفسه فليس ما يدرك يكون صحيحا بل كثيرا ما نجد عوامل وظروف تسبب الخطأ في عملية الإدراك ذاتها وعلى سبيل المثال نجد ما يلي :

أنه عندما يدرك الفرد موضوعا ما أدراكا بصريا فإنه توجد أمور ثلاثة لتحقيق هذا الإدراك وتحديد درجة صحته .

١ - الموضوع المدرك بماله من صفات ومميزات ثابتة تميزه عن غيره من الموضوعات الأخرى الموجودة معه في البيئة الخارجية وهذا ما يعرف بالصيغة الحقيقية للشيء المدرك .

فكلما كان هذا الموضوع المدرك له صفات ومميزات ثابتة وواضحة ومحددة وبسيطة كلما ساعد ذلك في إدراكه بدرجة كبيرة من الصحة .

وكلما كانت صفاته غير واضحة ومعالمه غير محدودة ومعقدة كلما ساعد ذلك في زيادة الخطأ في عملية إدراكه .

٢ - المثيرات الواصلة :

من هذا الموضوع المدرك الى الفرد الذى يدرك وهذا ما يعرف بالصيغة البيئية لعملية الادراك .

وكثيرا ما توجد منافسة شديدة بين المثيرات التى يتعرض لها الفرد والتى لها علاقة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بالموضوع المدرك .

ولا يستجيب الفرد الى كل هذه المثيرات مرة واحدة بل يستجيب فقط لتلك التى تجذب انتباهه والتى تتميز بصفات معينة لا توجد فى المثيرات الأخرى مثل كبر الحجم - زيادة الدرجة أو اللون أو إبراز الحدود بروزا ظاهر أو لوجود الاختلاف بين الشكل والأرضية أو التكرار كذلك تهدف بعض المثيرات الخارجية الى عملية الخداع البصرى هذه - فقد كثرت مظاهر الخداع البصرى فى حياتنا اليومية وبخاصة فى السينما والتلفزيون .

ومن التطبيقات التربوية لبعض المثيرات بالنسبة للملابس نجد الآتى :-

الألوان الباردة والألوان الدافئة وتأثيراتها المختلفة فى كبر الحجم وصغر حجم الجسم - فالملبس الأبيض يعطى شكلا أكبر من الحقيقة وذلك لأن اللون الأبيض يعكس الضوء أما اللون الأسود فهو يعطى احياء بصغر الحجم وذلك لأنه يمتص الأشعة وبذلك فاللون يصلح للسيدات البدينات الخ ...

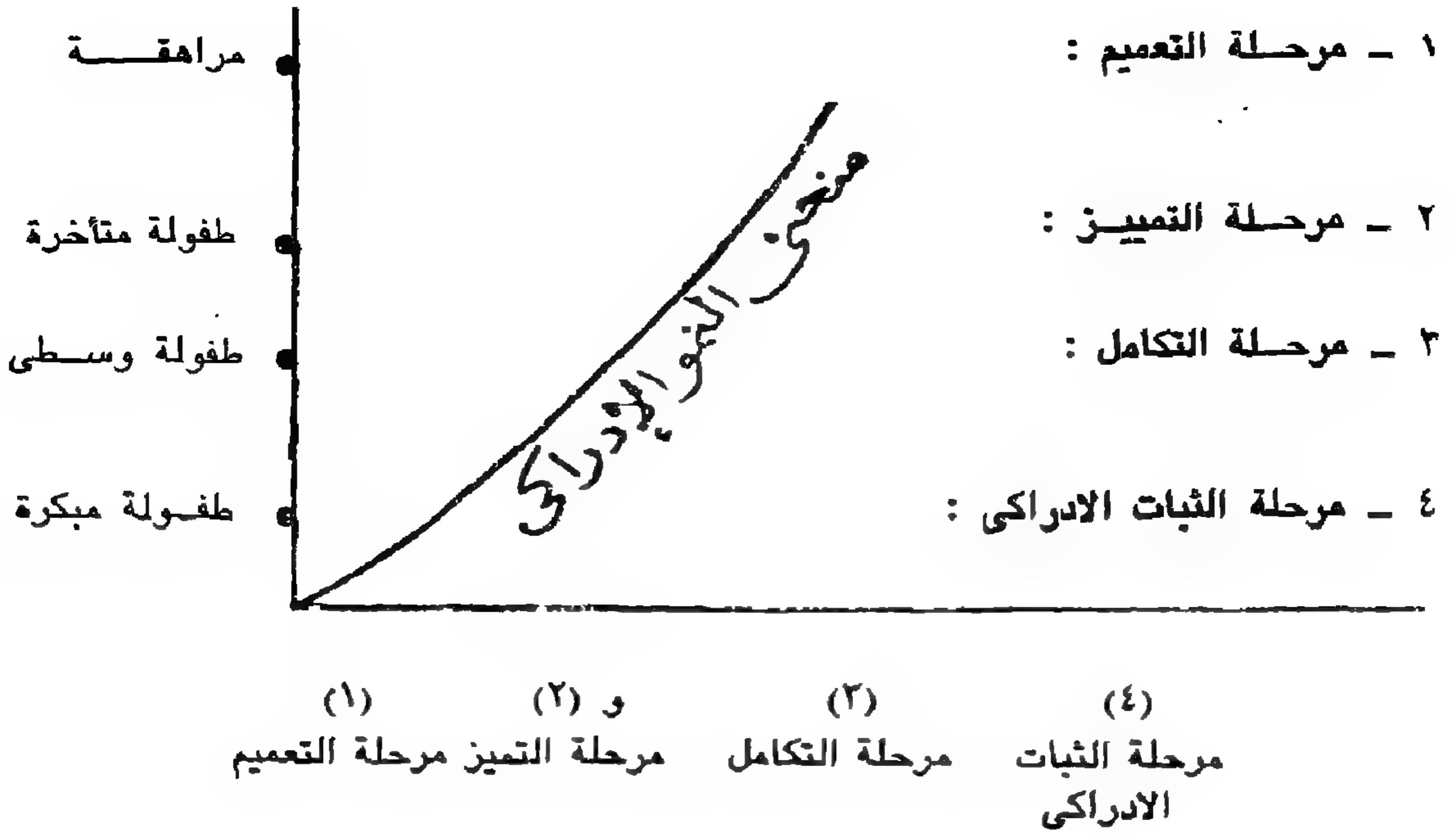
وهناك أيضا من حيل الخداع البصرى فى الملابس التى تعطى زيادة فى حجم السيدة النحيفة - مثل الكشكشة والكرانيش والدانتيل الخ ...

٣ - الموضوع كما يدركه الفرد :

وهذا ما يعرف بالصيغة النفسية فيفسر كل فرد ما يقع عليه من مؤثرات فى إطار المعنى السيكولوجى له وهو معنى مثقل بكثير من الصور الحسية الذاتية والمشاعر والذكريات .

ويتأثر كذلك بالسن والثقافة والذكاء ومدى الاتصال بالناس والأشياء هذا والفرد بعامة يمر بأربعة مراحل رئيسية فى نموه الإدراكى كما يلى :-

د سيد خير الله . المدخل الى العلوم السلوكية عالم الكتب سنة ١٩٧٤ الطبعة الثانية



ونحن نجد أنه كلما نما الإدراك نجد أن المعلومات الحقيقية تزداد -
ومن ثم يقترب الحجم المدرك في إطار الصيغة النفسية من الحجم الحقيقي
للشيء موضع الإدراك .

التطبيقات التربوية :

ومرحلة المراهقة وهي تقريبا من ١٤ الى ١٨ سنة وربما أكثر هي مرحلة
النمو المتكامل للإدراك ولكن وقبل تدخل في تأثير الإدراك على هذه المرحلة
يجب أن نلم بخصائصها ومميزاتها :-

فهذه المرحلة من العصر للإنسان تعتبر مرحلة خطيرة - فالمراهق
لم يعد طفلا كما أنه ليس رجلا - وأنه ينتقل في هذه المرحلة من طور يكون
فيه معتمدا على غيره الى طور يعتمد فيه على نفسه :-

وعلى هذا الممر الواقع بين المرحلتين يسير الطفل فترة من العمر
تسمى المراهقة أو الشباب .

هذا ويمكن تحديد هذه المرحلة ببدء نضج الوظائف الجنسية وقدرة
الفرد على التناسل وتنتهي بسن الرشد اذن فهي مرحلة تغير مستمر وايضا
من الصعب تحديد هذه المرحلة فهي تختلف من فرد لآخر ومن مجتمع الى
آخر أيضا .

وهى مرحلة الثورة والقلق والصراع - x فالانفعالات ليست مستقرة وانما هى مذبذبة بين الهدوء والثورة ومتقلبة بين الكبرياء والزهور ومن الشعور بالراحة والسعادة الى الشعور بالشقاء وحب العزلة فالمرهق او المراهقة يتعرض الى معاناة شديدة نتيجة لما يلاقيه من احباط رغباته بسبب تقاليد المجتمع التى تحول بينه وبين تحقيق أمانيه كـرغبة الفتى والفتاة فى ارتداء ملابسهما على أحدث موضة لأن ترتدى الفتاة المبنى جيب والميكروجيب والماكسى والبنطلون الضيق الخ .

ولكنها لا تستطيع مواجهة المجتمع المحيط بها لأن بعض المجتمعات تمنع ذلك حينئذ يحدث الاحباط .

والمرهق والمراهقة فى هذه المرحلة يحاولون التعبير عن الشخصية : بالملابس مع العناية بها أشد العناية بل والابتكار أيضا والتشبه بمن يتمثلون فيهم المثل الأعلى فى كل التصرفات . ومن هذه التصرفات تقليد الملابس - فنجد المراهقات وكذلك المراهقين - يقلدون اساتذتهم واصدقائهم والممثلين . والمذيعين فى التليفزيون بالملابس وطريقة الكلام والتجميل والتأنق الخ

والموضة تلعب دورا خطيرا :

بالنسبة للمراهقين ومسيرة المجموعات فى النادي وفى المدرسة - اذ يظهر فى المرحلة التخلص من القيود الأبوية والأسرية والتأكيد على الشخصية بل والتعبير عنها بكل الوسائل ومن الواضح أن دور - الموضة فى هذه المرحلة دور ايجابى - فانتشار الموضة بين المراهقات يرجع الى الرغبة فى اتباع الملابس التى ترتديها الأقران مهما تكن هذه الموضة أو التقاليع .

ومن المعروف أن لكل فرد اتجاهاته النفسية الخاصة - ومن الثابت أن الأفراد يختلفون فيما بينهم بالنسبة لأهمية الملابس والهدف منها فاذا كان هناك اهتمام نحو تصميمات الملابس وكانت هناك أيضا قيم أساسية لهذا الاهتمام - فربما يكون ذلك نتيجة للأهمية التى نضعها على فن التدنق الجمالى بعامة فالاتجاهات ما هى الا قوى محركة ودافعة ومباشرة للسلوك الانسانى . (١) اذن فاتجاهات المراهق هى التى تدفع سلوكه نحو الملابس - وكما سبق ان ذكرنا أن المراهق متردد وعديم الثقة فى نفسه ويحاول دائما التعبير عن شخصيته عن استقلاله وتأكيد هذه الشخصية بالتركيز على ملبسه حتى يشعر بالثقة فى نفسه . (٢)

* د . عبد العزيز القوصى . أسس الصحة النفسية . مكتبة النهضة .

(١) د . سيد خير الله - علم النفس التعليمى - عالم الكتب القاهرة سنة ١٩٧٢ .

Mary Show Ryan Clothing Astudy in Hurran Behaviar Holt Rinhart
New york 1967.

وبالتالى فالمراهق يجد الفرصة أكيدة فى الموضوعات المتقلبة من فصل الى فصل ومن سنة الى أخرى لأن بها ما يرضى غروره وميوله وعن طريقها أن ينتقى ما يلائم وما لا يلائم من حيث المجتمع والبيئة التى يعيش فيها بل ومستواه الاقتصادى وعن طريقها يستطيع تقليد الشخص البطل الذى يعتز به ويتقمص شخصيته أحيانا فهو يريد أن يكون هذا الشخص الوسيم أو هذا النجم اللامع فى سماء الفن أو هذا القائد البطل الخ ... Herrow ship

كما أن الفتاة تريد أن تكون لها تسريحة أو قوام المثلة المشهورة (فلانة) مثلا كل ذلك يأتى عن طريق الملابس حيث تتوفر الفرص الكثيرة لهذا النوع من التقليد فاذا كانت الموضة مثلا هى الشكل الأنبوبى أو التراييز أو الشارلستون أو الجلاباب العربى .. فالفتاة المراهقة كيف تختار ؟

أنها سوف تختار حسب اتجاهها أو حسب تقليد الزميلات .

أو المثل الأعلى فى حياتها الاجتماعية : ولن ننظر الى ما يناسبها هى شخصيا ويحقق فرديتها ويعبر عن شخصيتها - فهى تزدع بصريا بالالوان ومن هنا يحدث الخطأ فى عملية الادراك - فللالوان طبيعة خاصة واختلاف الانسجام يعتمد على لون البشرة والسن والقوام والنسيج أيضا ومن أمثلة ذلك أن اللون الاحمر يختلف اذا كان النسيج حريريا أو صوفيا أو من القطيفة الخ ...

واللون البرتقالى مثلا كيف تختاره لفستانها وهى ذات بشرة سمراء ؟ ومن الخطأ أيضا ارتدؤها الملابس الضيقة والبنطلون وهى ذات قوام ممثلىء . وكيف يتسنى لها ارتداء المينى جيب وهى لا تملك سيقانا جميلة ؟

وكيف ترتدى البنطلونات الواسعة وهى قصيرة القوام ؟ فالفتاة والفتى يخطئان فى عملية الادراك بالاختيار الغير المناسب من الموضة - فللموضة لغات متعددة وهى غير مستقرة - فهى سريعة الزوال - وهى من حيث الطراز فانها تعكس المستوى الثقافى والاجتماعى والاقتصادى لفترة محددة من التاريخ - ومن الموضة ما يسمى بالتقليعة Fad - لأن الموضة تنتشر بين عدد كبير من أفراد المجتمع أما التقاليع فهى منتشرة بين أفراد قلائل لاشباع الرغبة فى حب الظهور ليس الا . والأخذ بهذه التقاليع هو أساس الخطأ فى عملية الادراك

فالفتاة فى هذه السن تريد أن تكون فى أبهى جمالها واناقتها ومن

ثم فهي تختار ملابسها اختياراً عشوائياً بصرف النظر عما يليق وما لا يليق مع عدم تدارك الأسس الهامة في الاختيار .

فالاختيار السليم يحدث اصلاحاً الى حد كبير للعيوب الجسمية - فهل عرفت المراهقة باندفاعها المشهور وتقبلها هذه التعليمات ؟ ان نتائج اختيار الميداني بين المراهقات في المدارس الثانوية والجامعة المصرية عن كيفية اختيار الملابس والذي قد تضمن بعض هذه الأسئلة :-

(١) أذكرى أحد الأسباب الآتية في اختيارك لنوع الملابس .

- ١ - لتظهرى طويلة .
 - ٢ - لتكونى رشيقة .
 - ٣ - للتعبير عن شخصيتك .
 - ٤ - لتكونى متميزة .
 - ٥ - لاجتذاب الأنظار . الخ . . .
- أم للظهور بمظهر جذاب ؟ أم للتعبير عن شخصيتك ؟
- (٢) ما هي الألوان التي تفضلينها للملابس الخارجية ؟

- ١ - الألوان الداكنة .
 - ٢ - الألوان الزاهية .
 - ٣ - الألوان المشجرة .
- أم تفضلين الألوان التي تليق على بشرتك ؟
- ومن النتائج التي حصلنا عليها الآتى :-

- ٤١٪ من المراهقات يفضلن اختيار الملابس للظهور بمظهر جذاب .
 - ٢٣٪ من المراهقات يفضلن اختيار الملابس لاجتذاب الأنظار .
 - ٢٣٪ من المراهقات يفضلن اختيار الملابس ليكن رشيقات .
- والباقي لأسباب أخرى متعددة .

ولم تذكر أحداً منها أنها يجب أن تختار ما يليق عليها فقط .

ومن ذلك البحث يتضح أن حب الظهور واجتذاب الأنظار هو الغالب عند الاختيار للملابس لما تتميز هذه الفترة من العمر من التأكيد على الشخصية والشعور بالثقة بالنفس عن طريق الملابس .

التوصيات :

من هذا البحث نستطيع أن نقول انه لكي نتغلب على الخطأ في عملية الادراك بالنسبة لملابس المراهقين والمراهقات .

يجب تدريس مادة التربية الملبسية في المدارس الثانوية والمعاهد العالية - والجامعات بحيث يكون ذلك على أسس سليمة مع مراعاة الاتيكيت والظروف المحيطة بمجتمعنا في عصرنا الحديث .

(١) البحث الميداني للمراهقات بالمدارس الثانوية والجامعات - ١٩٧٤ م فتحية فودة

(٢) التجديد والتجويد في التربية

عبد الراضى ابراهيم محمد
كلية التربية - جامعة عين شمس

تناولت فى المقال السابق قضية التعليم الابتدائى من حيث كونه البناء الأساسى الذى يحقق « حق » كل فرد فى التعليم ، ليكون انسانا فاعلا متفاعلا فى ومع بيئته بكل مكوناتها البشرية والطبيعية تحقيقا للنماء لذاته وللآخرين ، فالى أى حد تمكن هذا النمط من التعليم من أداء دوره المنوط به ؟

١ - وفى سياق الاجابة على هذا التساؤل عرض المقال لعمليات الفحص المنصبة على تعليم المرحلة الابتدائية سواء على المستوى المحلى أو المستوى الدولى ، ثم ركز على ما قام به « الأستاذ القبانى » والرواد التربويون والاجتماعيون من تجارب هدفت الى التجديد والتجويد فى هذا التعليم بنية ومحتوى ووظيفة ، ليميز من التعليم الابتدائى الذى كان سائدا وقتئذ ، بحيث لا يكون تعليما عاديا « يستهدف تخريج موظفين غلبت على ما تلقوه فيه النزعة النظرية اللفظية الشكلية الاستظهارية ، والسلطات كان فيه للامتحان ، وتوصل « القبانى » والرواد الى أن التعليم الابتدائى ، يجب أن يهدف الى رفع مستوى المعيشة فى الريف والطبقات العاملة فى المدن » ومن ثم فان التعليم لم يعد مسألة منعزلة عن حياة المجتمع ، وانما اندمج فى هذه الحياة ، وأصبح جزء من حركة شاملة للإصلاح الاجتماعى بأوسع معانيه .

وانتهى القبانى فى - من خلال عمليات التجريب - الى طرح ما أسماه « التعليم الأساسى » « Fundamental education » - ووضع له عناصر تميزه من نميره من أنواع التعليم الأخرى .

٢ - ثم عالج المقال - بايجاز - كيف أن مفهوم التعليم الأساسى عند « القبانى » يهدف للتجديد والتجويد فى التعليم الابتدائى ، يتفق معه فيه المحدثون من المعنيين بالقضايا التعليمية على المستوى العالمى ، سواء ما تقوم به المنظمات الدولية من جهود قصدا للتجديد والتجويد ، أو ما تجريه مجتمعات العالم الثالث من تجارب جديدة بغية تطوير التعليم الابتدائى بخاصة والتعليم بعامة ، وأوضح المقال أنه ليس ثمة اختلاف فيما بين الـ « Fundamental » « Education » ، والـ « Basic Education »

ان كلا المصطلحين يستهدف

أفراد المجتمع جميعا تحريرا لامكاناتهم ليكونوا فاعلين متفاعلين فى ومع بيئاتهم بكل مكوناتها الطبيعية والبشرية تحقيقا للأنعاش الاجتماعى والاقتصادى من أجل الفرد ذاته وأسرته ومجتمعه وكل الناس ...

يرجع الى صحيفة التربية ، عدد يونيو ١٩٧٧ .

٣ - وإذا كان الأستاذ القباني والرواد التربويون قد شغلهم التعليم الابتدائي في مصر ، فإن هذا يدل دلالة واضحة على أهمية هذه المرحلة التعليمية ، وما زالت هذه الأهمية قائمة ، وستظل كذلك ، ومن هنا تأتي ضرورة العكوف على « التراث » التربوي التجريبي المصري ، بقية الاستفادة منه افادة اجرائية ، تتجاوز مجرد الرصيد التاريخي ، لحركة التجريب في التربية ، ولما كان هذا النوع من التعليم ما زال يعاني الكثير من أوجه القصور ، والعجز ، فإنه ما زال مستهدفا من البحوث والمشتغلين بالتربية كشفا للعوامل التي قد تكون مسئولة عما يعانيه هذا النسق التعليمي من مشكلات ، من مثل « التسرب » « والرسوب » والعجز عن الاستيعاب لكل الأطفال الذين هم في سن التعليم ، فضلا عن الثنائى الشديد من ما يقدم عن أتيح لهم الاستمرار في حضانة هذا النمط التعليمي ، وبين ما تموج به الحياة من حركة وتطور ومتطلبات ، تقتضى أن تكون مخرجات هذا التعليم قادرة على الانطلاق الى الحياة بمهارات أساسية من أهمها المهارات المنتجة والتي تمكنه من تحقيق التعليم الذاتى ارتقاء بشخصيته وبمجتمعة ٠٠٠ وعلى الرغم من أن هذا الضرب من التعليم يعتبر في نظر القانون مرحلة منتهية ، إلا أنه يسعى الى خدمة نظام تعليمي يتلوه ، ومن ثم ينظر اليه باعتباره عملية انتقائية لنسق التعليم التالى له ، الأمر الذى يقضى بنا الى نتيجتين :

اولاهما : أن الوظيفة الانتقائية تؤدي الى وجود سلسلة من عمليات **لفتاج الراسبين أو المتسربين على ابتداء المرحلة الابتدائية أكثر من الناجحين .**

ثانيتهما : وأن محتوى وأخلاقيات المدرسة الابتدائية مهياة لاعداد **التلاميذ لثقافة مدرسية أعلا منها ، أكثر من كونها تعددهم لما ينتظرهم من مهام خارج المدرسة (١) .**

٤ - ولعله من المستحسن أن تكون كل هذه الدراسات والبحوث والتجارب سواء منها ما هو مصرى وتم اجراؤه منذ نصف قرن ، أو ما هو غير مصرى وأجرى في بيئات تلتقى والبيئة المصرية في بعض الظروف ، لعله من المستحسن أن تكون موضع الدراسة والفحص ، واذ ان الاطلاع عليها يحقق كسبا لحركة التجديد والتجويد في التعليم الابتدائي بخاصة والتعليم كله بعامة ، والتواصل بين ما كان وبين ما هو كائن ينبىء عما ينبغي أن يكون ، فليس من المفيد قطع الصلة بين ما تم من اختبار وتجريب لأفكار تربوية في فترة ما من حياة مجتمعنا ، في مجال نمط تعليمي معين ما دامت هذه التجارب تنطوى على الكثير من عوامل النجاح ومقومات التجريب والنتائج التي توصلت اليها .

٥ - وليس هذا بدعا ، فإن الهند بدأت فيها حركة تجديد للتعليم قادها

(1) William J. Plat, Forword of H.M. Phillips's Book, "Basic Education" London 1975.

« غاندى أطلق عليها «Nai Talim» أى التربية الجديدة أو التعليم الأساسى (١) تقرب فى فلسفتها وأهدافها ووسائلها من دعوة القبانى والرواد التربويين .

وما زالت تجارب « غاندى » فى التعليم الأساسى موضع دراسة وتقويم ، وإفادة من قبل المنظمات الدولية المعنية بالتربية ، وعلى سبيل المثال دراسة حديثة أجرتها « م . سنكلير M.E. Dinclair مستخدمة فيها المنهج المسحى التحليلى مع منهج دراسة الحالة ، وصولا الى انشاء مدرسة تتناسب وحاجات المجتمعات الريفية ، تنصب على التعليم الأساسى عند « غاندى » ، كما أن هناك اهتماما بأحياء أساليب « غاندى » فى التعليم ، فكثير من البلدان النامية قررت أن توجه برامج تعليمها الى تحقيق المتطلبات التربوية الأساسية لأبنائها وفيهم توسيعا وتحسينا لمستواهم المعيشى الحياتى . فلماذا لا تقوم اللجان المعنية بالتعليم الابتدائى بمدارسه تلك التجارب التى قام بها جيل الرواد من التربويين ومنهم من لا يزال يشارك فى هذه اللجان بل ويقود بعضها ؟ ثم لماذا لا توطد الصلة بين هذه اللجان ، وبين من يقومون بالتنفيذ فى وزارة التعليم ؟ .

ولماذا لا يعود نظام المدارس التجريبية الملحقه بكليات التربية وقد زاد عددها ، لاختبار الفكر التربوى قبل تعميمه ، علما بأن الكليات تقع فى محافظات شتى من مصر ، ويمكنها أن تراعى الفروق البيئية والامكانيات الطبيعية والبشرية المتاحة فى كل اقليم ؟ وما الى ذلك من الأسئلة التى تأمل فى أن تجد الاجابة الاجرائية عليها .

٧ - وانسياقا مع ما سبق ، نخلص الى أن الرصيد التربوى التجريبى وثيق الصلة بالتعليم الأساسى ، وعلى الرغم من وضوح هذا المفهوم كما سبق وأن عرضنا له فى المقال السابق ، الا أن الملاحظ أنه ما زال يحتاج الى توضيح .

التعليم الأساسى كما أوضحه « القبانى » ، وفى سباق التجريب يعنى أنه تعليم موجه الى علاج مشكلة التأخر فى البلاد أو المناطق المتخلفة ، وأنه يشمل الصغار والكبار بل المجتمع كله ، وهو تعليم يندمج وينسق مع الجهود الأخرى التى تبذل لتحسين المستوى الاجتماعى .

بل هو أداة التنسيق ، ويهدف الى تحقيق حاجات الجماعة التى تشعر بها ، وبذلك يكون تعليمًا وظيفيًا ، وما دام الأمر كذلك فلا يمكن أن يكون له طراز واحد ثابت ، بل يجب أن يتنوع الحاجات ، ومن جماعة الى أخرى . والتعليم الأساسى بهذا المفهوم تطور طيب للتعليم العادى (١) .

(١) يرجع الى تفاصيل ذلك فى ، المهاتما غاندى ، التربية الاساسية ترجمة محمد الشيبينى ، دار المعارف بمصر ١٩٥٩ .

٨ - ولا يكاد يوجد اختلاف بين هذا المفهوم وما عرضته الدراسات الكثيرة التي أعدتها وأخرجتها المنظمات الدولية المعنية بالتربية ، حتى الظهير الذى يوجه هذه الدراسات الحديثة المعنية بالتعليم وعلاقته بالبناء الاجتماعى المتحضر للأمم ، يكاد يكون واحدا ، اذ تركز جميعها على أن مشكلة التخلف فى المجتمعات النامية ، تجعل من الضرورى تعجيلا للتنمية الاجتماعية والاقتصادية فيها . أن يعمم التعليم الأساسى ، المحقق للمتطلبات التعليمية الأساسية لملايين الأطفال واليا فعين المحرومين فى المناطق الريفية والحضرية .

٩ - وعلى المستوى العربى يأتى مفهوم التعليم الأساسى فى استراتيجية تطوير التربية العربية ، على أنه « محور رئيسى من المهارات الأساسية والاتجاهات الدينية والخلقية وأصول المواطنة والاتجاهات السليمة نحو العمل ونحو المجتمع مما يجعل التربية ذات وظيفة حضارية ، وعلى أساس من هذا المحور يجوز اعتماد التنوع مراعاة ذات للبيئات ولحاجات التلاميذ واستعداداتهم » .

١٠ - ولا شك فى أن تبنى مفهوم التعليم الأساسى فى اطار التجديد والتجويد فى التربية يتطلب اجراءات كثيرة ، ينبغى أن تستهدى بما يطرحه الواقع من معطيات وأولويات ، من أهمها ، عدم التسليم بصيغة التعليم الابتدائى « لوجود الشكوى وعدم الرضا (عنها) بوضعها القائم ، وضرورة العمل على تغيير جذرى اجتماعى وسياسى واقتصادى وحضارى يؤدى الى تغيير فى شكل وتكوين الانسان المصرى . . . ومن ثم المجتمع المصرى . . » (١)

١١ - والأمر الذى لا شك فيه أن فك مفهوم التعليم الأساسى وترجمته الى اجراءات ، ليس بالأمر السهل ، والذى يمكن أن يتم بين يوم وليلة ، بل انه يحتاج الى استحداث معايير تتضمن تجديدات هامة فيما يتعلق بتنظيم الانسان التعليمية ، وتجديدات فى المحتوى والطرائق التدريسية والتعليمية وفى النظر الى العلاقة ما بين التعليم والبيئة ، واعداد المعلم الذى يقوم بهذا الدور التعليمى فى هذا التعليم ، وفوق هذا كله فينبغى أن تتوفر بتعميم هذا التعليم - بعد ضبط التجارب الخاصة به - مهارات التنظيم والادارة التعليمية ، والتخطيط التربوى السليم . . على أن يكون فى الحسبان دائما ، تزايد عدد السكان ، ومدى ما يمثل هذا التزايد من خطر اذا لم يزود هؤلاء السكان الذين يدخلون حياة الكبار دونما حد أدنى من التعليم الأساسى ويتمثل هذا الخطر فى الفقد فى الامكانيات البشرية . وهذا بعد اقتصادى ، الصعوبات التى تواجه الحكومات فى أداء مهامها ، وهذا بعد سياسى ، التوتر ما بين المتمتعين بالتعليم وبين المحرومين فيه ، وهذا بعد اجتماعى ، وأما بالنسبة للفرد ذاته فان الحظر يتمثل فى فقدانه لكرامته ، ومن ثم لفرصته . . (٢)

(١) اسماعيل القباني ، التربية الأساسية : فلسفتها واهدافها ، فى صحيفة التربية العدوان الثانى والثالث ١٩٥٣ ، القاهرة ، ص ٢٩ .

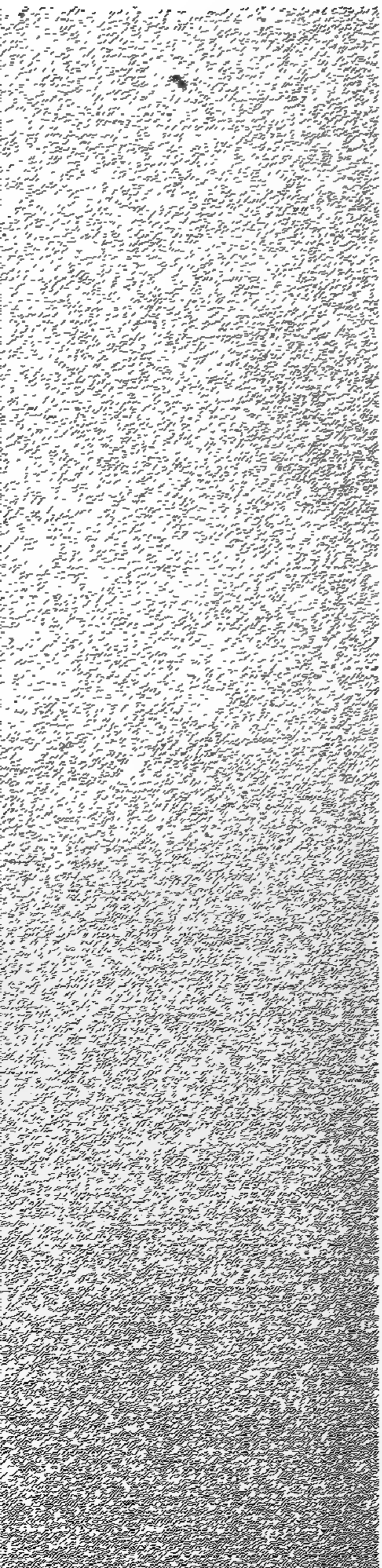
وفيما سبق قدمنا محاولة لالقاء الضوء على الرصيد التجريبي التربوي في مجال التعليم الابتدائي ، وضرورة الأفادة منه ، مع النظر الى التجارب التي تتم في العالم الثالث في هذا المجال ، ونحن بصدد التعليم الأساسي كنوع من التجديد والتجويد في مجال التعليم الابتدائي .

(١) مصطفى كمال حلمي ، فكرة التعليم الأساسي وأهدافه ، في الرائد ، مجلة المعلمين

يونيو ، سبتمبر ١٩٧٧ ، ص ١٩

(2) H.M. Phillips, **Basic Education, a world challenge**, London, 1975. P.4

دار ممفيس للطباعة
٥٦ شارع منصور باب اللوق





Bibliotheca Alexandrina



0536153